JANVIER 1938 N° 154
16e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

M. A. CARROL. — *Pour la classe d'Orientation.*

Marg. REYNIER. — *Un poète formé par son enfance : Anna de Brancovan, comtesse de Noailles.*

Bernard CHARBONNEAU. — *Fabrication des bons élèves* (Extrait de « Esprit »).

Publications du B. I. E.

L'Enseignement de la Psychologie dans la préparation des Maîtres.

Recommandations.

Nouvelles diverses.

Avis et Documents.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm

PARIS (5e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur
à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

Groupe Français d'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 5 fr. par an.

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

publient cette année, dans la série
LE BONHEUR DE LIRE :

PANORAMA DU FLEUVE : Création nouvelle du Père Castor. Album-dépliant formant frise murale de 2 m 40 × 0 m 24. Large synthèse du fleuve, depuis ses sources glaciaires ou souterraines jusqu'à la mer. Véritable œuvre d'art et centre inépuisable d'intérêt et d'observation, ce magnifique panorama en 8 couleurs, par A. EXTER, texte de M. COLMONT, trouvera sa place à la maison (chez les petits comme chez les grands) et à l'école.

Le Panorama du fleuve, en album dépliant (24×24) sous couverture double ..... **16** fr.
Le Panorama du fleuve, roulé sous étui..... **15** fr.

LA FERME DU PÈRE CASTOR : C'est l'album des animaux domestiques. Présentés dans le cadre de leurs occupations habituelles, les images d'H. GUERTIK et le texte alerte de LIDA donnent de chacun d'eux un portrait plein de vie et de charme.

La Ferme du Père Castor, 24 pages (24×28)..... **12** fr.

QUIPIC LE HÉRISSON : Après Panache l'écureuil, Plouf canard sauvage, etc..., voici maintenant, toujours contée par LIDA et imagée par ROJAN, la simple histoire d'une famille de hérissons. C'est aussi l'histoire du jardin et de ses hôtes minuscules et innombrables.

Quipic le Hérisson, 36 pages (23×21)..... **9** fr.

LA PETITE SIRÈNE : L'un des plus beaux, l'un des plus émouvants des contes d'ANDERSEN. 8 hors-texte en couleurs et en noir de BILIBINE.

20 pages (22×26)..... **12** fr.

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6e)

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **16.** » — Pyramides à degrés, **14.** » — Cône, **11.50** — Cône à degrés, **14.** » — Boules décroissantes, **9.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **60.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **21.** » — Pyramide à degrés, **18.50** — Cône, **16.** » — Cône à degrés, **18.50** — Boules décroissantes, **14.** » — Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **83.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.75** — 6 rondelles, **4.60** — 6 anneaux, **6.90** — 6 solides sur tige, **12.65** — Les 4 éléments en boîte bordée, **27.50**

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **32.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **27.60** — 1 jeu de 6 anneaux, **9.80** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **18.50** — Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **86.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **9.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **9.50** — Poupées décroissantes, 5 sujets, **14.50** — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **7.20**

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **10.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **16.10**

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re *Série*, La Journée de l'Enfant, **29.** » — 2e *Série*, Les Jeux de l'Enfant, **29.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants Paraît tous le vingt jours. 1 an : 22 fr. — Le numéro : 1.70 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Pour la Classe d'Orientation

Depuis le 1er octobre, fonctionnent à travers la France, dans les lycées, collèges et écoles primaires supérieures, une quarantaine de classes d'expérience, dites « classes d'orientation ». La chose, certes, est excellente, mais le mot malencontreux. On a trop, avant qu'elles n'existent, agité le double « spectre » de l' « expérience » et de l' « orientation ». Ces mots ont répandu — ou tacitement autorisé qu'on répande — ceux de classes-cobayes et d'études contingentées. Chacun a cru — ou feint de croire — que tout enseignement réel cessant, on allait se livrer sur les élèves à des essais pédagogiques inédits et aventureux, et que les professeurs des classes « d'orientation » se constituant en jury permanent, allaient administrer, de façon arbitraire, les sentences définitives.

Affirmons donc que, s'il s'agit d'une expérience, elle n'enlève à aucun enfant le bénéfice de la classe ordinairre puisque les matières d'enseignement sont les mêmes, mais qu'elle lui offre, au contraire, des garanties supplémentaires, s'il est vrai que le seul risque à courir soit celui d'un enfant plus sérieusement « identifié » par son maître, plus soumis qu'auparavant à des investigations diverses, plus observé dans ses réactions, mieux sollicité, selon son tempérament, à un effort plus spontané et par des méthodes déjà longuement éprouvées ailleurs. Affirmons aussi qu'il ne s'agit point d'une orientation professionnelle; on ne songe nullement à décider *ex professo* de la carrière d'un enfant, pas même à statuer définitivement sur ses aptitudes et ses goûts (et, d'ailleurs, les parents ne peuvent ignorer que de nombreuses « passerelles » vont être prévues pour faciliter l'adaptation exacte des sections aux aptitudes); il s'agit, essentiellement, de provoquer chez les maîtres et, par ricochet, chez les parents, une prise de conscience authentique de l'enfant — de chaque enfant — avec les modalités et les rythmes de sa croissance, avec ses diversités d'origine, d'ambiance, de goûts, de possibilités, d'expression. Impraticable, donc, dans ces classes nouvelles, l'enseignement collectif anonyme que nous avons tous vu et que nous abhorrons parce qu'il est la négation de toute préoccupation éducative. Impossible aussi le « *no man's land* » traditionnel entre les maîtres et les familles, alors que maîtres et parents sont collaborateurs-nés.

Que l'enfant soit le centre de toute pratique pédagogique, il n'y a là, apparemment, qu'un truisme; en réalité, c'est chose neuve et qu'il importe de saluer.

Il est temps que chez nous s'accomplisse cette manière de révolution copernicienne. Il est temps que notre système scolaire, au lieu d'être une construction abstraite où l'enfant était introduit comme par surcroît, devienne un organisme adapté à la nature enfantine et à ses diverses aptitudes, trop souvent méconnues. Il est temps que, plus observé et moins « laminé », mieux sollicité, harmonieusement épanoui, l'enfant corresponde plus naturellement aux diverses exigences sociales. Loin que la classe d'orientation soit une réaction de défense des adultes contre l'enfant, elle est un organe de protection efficace, propre à

éclairer les parents de bonne foi, mais inquiets et maladroits, propre surtout à établir une maïeutique où le maître amorcera pour l'enfant la difficile découverte de soi.

On a donc lancé l'expérience ! Il importe qu'elle réussisse. Et d'autant plus que tout échec actuel autoriserait les adversaires à la déclarer « jugée ». Cependant (et c'est là ce qui nous inquiète), les conditions où elle se déroule sont assez peu favorables. Il eût été opportun de moins disperser ces classes. Les maîtres qui font une tentative en soi assez neuve, et très neuve pour eux — tentative que de toutes parts on critique à l'entour — auraient pu se concerter, se conseiller et, les uns par les autres, prendre confiance en leur tâche. Et ces maîtres surtout, à qui l'on propose des conditions toutes nouvelles, il eût fallu qu'ils fussent, sinon des praticiens éprouvés des méthodes nouvelles (ce qui était difficile chez nous), du moins des sympathisants et, pour ce travail, des *volontaires !* Persuadons-nous toutefois que, nantis des espoirs, de la confiance de tous ceux qui en France appellent un renouvellement profond et réfléchi de notre enseignement, les « orienteurs » (comme on dit) auront à cœur de mener à bien cette œuvre de pionner, cette tâche exceptionnelle. Les voilà donc sollicités par des préoccupations précises, autres que celles du programme; les voilà même libres comme ils ne le furent oncques jusqu'à ce jour, de rechercher et mettre en œuvre les moyens qui, selon leur tempérament et leur ingéniosité, seront plus aptes à déceler ces natures enfantines, les voilà, d'un seul coup, jetés au cœur de la « pédagogie nouvelle », en ce qu'elle a de meilleur, en ce qu'elle a d'éternel.

Ne nous lassons pas de le redire : un maître intelligent, cultivé, attentif, un maître chez qui la spécialisation érudite ne brime pas la curiosité psychologique et le goût vivant du « métier », un maître qui, chaque jour, se recrée et chaque jour se donne, il est bien rare qu'il se trompe sur les réactions de son auditoire et, plus précisément, sur les possibilités de chacun. Ainsi la création de cette classe ne saurait le surprendre, ni, au fond, l'embarrasser. Elle ne fait que dégager un souci inhérent à l'éducation même — et c'est là sa précieuse garantie.

Son mérite n'en est pas moins entier. D'abord, si elle alerte un peu trop une opinion mal disposée, nul doute qu'elle tende à ébranler une « bonne conscience » pédagogique devenue volontiers sûre de soi... Qu'il s'en félicite ou qu'il raille, chaque maître se sent virtuellement tenu d'intégrer désormais à sa tâche professionnelle la connaissance approfondie de chacun de ses élèves : attitude grosse de conséquences heureuses. Ce n'est pas tout. Quand l'enseignement secondaire était payant, quand, malgré le régime des bourses, il s'adressait, pour une large part, à une classe sociale où les pères, fréquemment, avaient fait les études qu'allaient aborder les fils et devenaient leurs guides plus ou moins assurés; quand le destin professionnel du fils se trouvait en quelque manière préformé par l'avoir ou par la carrière de son père, l'orientation, bonne ou mauvaise, semblait se faire toute seule. Il n'en est plus de même aujourd'hui ! La gratuité a rempli nos lycées d'enfants de conditoon modeste, dont les parents — très attentifs à s'enquérir auprès des professeurs — sont débordés et parfois naïvement éblouis. Oh ! cette impuissance douloureuse des parents actuels, qui, quelquefois, en ressentent eux-mêmes désespérément le tragique, — impuissance qui appelle en retour le repliement ombrageux, volontaire et violent des jeunes ! Quel professeur attentif n'a reçu témoignage de ce drame aigu des générations et n'a cherché à assumer, avec cette carence qui s'ignore, ces exigences qui se butent, en vue d'un ordre plus humain et d'énergies moins gaspillées ?

Disons donc sans ambage, que la classe d'orientation doit être pour moitié une classe d'initiation *des* familles, AUX familles et PAR les familles ! Il me paraît qu'on est loin d'avoir assez insisté là-dessus; d'où le malentendu actuel. A coup sûr, les parents seront d'autant plus hostiles que la classe d'orientation

leur paraîtra couvrir à certaines fins étatistes et comminatoires, — comme si, hors de cette première sélection, il n'y avait plus de salut! En revanche, quand ils discerneront l'essentiel, c'est-à-dire l'amorce d'une collaboration n'ayant d'autre but, en tout état de cause, que l'intérêt bien entendu de leurs enfants, leur attitude se trouvera rapidement modifiée. Mainte difficulté, d'ailleurs, n'aurait-elle pas été évitée si, dès les premiers jours, là où fonctionne cette classe nouvelle, le chef d'établissement avait réuni les parents et expliqué la portée exacte de l'innovation ? Classe d'orientation doit signifier initiation *des* familles. Mais pour que l'enfant, replacé dans son milieu social quotidien, apparaisse dans le jour où s'affirme sa condition personnelle, classe d'orientation doit signifier initiation *aux* familles. Il faut enfin qu'elle signifie initiation *par les* familles, s'il est vrai qu'un entretien privé (qu'on ne confondra pas avec un bavardage de salon) peut nous mieux informer sur l'élève hors de l'enceinte scolaire, sur sa méthode de travail, sur le choix de ses distractions et de ses amitiés, bref sur tout ce qui caractérise ses tendances. Gardons-nous de voir dans la réserve première des parents, un obstacle définitif : ils deviendront presque toujours loquaces dès qu'ils verront que le but n'est point d'indiscrétion, mais de « diagnostic », en vue d'éviter les retours en arrière, les ratages, les déceptions démoralisantes, comme aussi de promouvoir le bien doué qui se trompe et piétine. Tout le succès dépend du maître, de son « flair », de son tact, de sa patience à écouter et de sa perspicacité à démêler sans hâte le significatif. Il n'est pas d'exemple où il ne voie par la suite l'enfant sous un jour nouveau, personnel et parfois décisif.

Je crois devoir signaler ici l'intérêt des *tests*. Je n'en ai pas la superstition, et crois qu'il serait singulièrement dangereux de l'avoir, mais ils sont une source de suggestions extrêmement valable. Pourquoi les rejeter ? Il reste bien entendu que la classe d'orientation, à l'encontre de l'examen de passage habituel, est un examen étalé sur les neuf mois d'études scolaires, que le diagnostic des maîtres doit s'étendre à l'année entière, et que « toute observation un peu prolongée du comportement intellectuel sera toujours supérieure à l'examen en coupe de l'intelligence, à une prise d'instantanés sur son fonctionnement ». Mais au début, quand on ne connaît pas les élèves encore, le *test* constitue un moyen rapide et privilégié. Dans cette longue période de tâtonnements (près de trois mois) où nous hésitons (et pour cause) sur les valeurs diverses que présente l'enfant, nous avons là un instrument d'exploration dont les données sont éclairantes; en tous cas elles permettent de se poser des questions plus précises et d'esquisser les hypothèses que le cours de l'année aidera à vérifier. Si l'orienteur veut bien considérer les tests non comme des éléments d'information décisifs mais comme des questions mieux posées, il comprendra tout de suite qu'elles l'introduisent à une attitude d'investigation psychologique qui est la condition requise par excellence, pourvu, bien entendu, qu'elle devienne en même temps, et au sens profond, une forme de sympathie (1 et 2).

N'oublions pas non plus que c'est le privilège du test de porter sur une aptitude, et non, plus ou moins, sur une acquisition. Tout autre travail scolaire écrit fait toujours quelque appel à la mémoire; celui-ci propose ses questions de telle sorte que la force des aptitudes (ou leur faiblesse) s'y révèle à l'état pur. Voilà qui est d'importance du point de vue de la connaissance intellectuelle du sujet. Certains tests, même, ont été conçus pour l'étude du caractère et très attentivement établis. Est-il opportun de feindre d'ignorer purement et simplement cet outillage pratique et facile à manier?

L'on sait aussi que nos procédés de notation scolaire ne nous informent

---

(1) Pour les tests d'aptitudes purement intellectuelles, cf. M 5, *Mme Henri Piéron*, « Instructions pour l'emploi de la fiche psychologique », 41, rue Gay-Lussac.

(2) Pour des tests de caractère, cf. ceux du Dr Vermeylen, Bruxelles. (Dispensaire d'Hygiène sociale.)

guère sur certaines aptitudes fondamentales : une moyenne est une moyenne, un élève qui l'obtient est tenu pour « moyen ». Nous ne nous avisons pas assez de penser que la moyenne 40, par exemple, peut être égale à 4 fois 10, mais qu'elle peut signifier aussi 18 + 14 + 3 + 5, c'est-à-dire des aptitudes et des déficiences fortement marquées. Or l'élève qui a, de façon répétée, 18 pour la même matière, ne ressemble sûrement pas à celui qui obtient 10 partout; l'un est doué sur un point précis, l'autre l'est médiocrement partout; l'un a déjà un profil dessiné, l'autre est « omnibus »; l'un et l'autre ne sont aptes vraisemblablement ni aux mêmes formes de culture ni aux mêmes tâches. Voilà un point que les « moyennes » du carnet ou de l'examen n'indiqueront pas, un point sur lequel doivent s'exercer la sagacité et le tact de l'orienteur.

Ajoutons enfin que nos méthodes ordinaires si propres — dans leur meilleur emploi — à développer le sens critique, le sont beaucoup moins à déceler et à encourager la spontanéité et l'invention : c'est l'*une des lacunes graves de notre enseignement*, à laquelle devraient remédier les séances de loisirs dirigés. Dans tous les cas, « l'orienteur », dont l'initiative est sollicitée et libre, a le moyen d'y suppléer : enseigne-t-il les sciences ? Il proposera d'imaginer des expériences et des dispositifs d'expérience (et l'on voit bien comment, chez eux, certains enfants, sur des matériaux inattendus, témoignent de leurs facultés inventives). Enseigne-t-il les lettres ? Il suggérera des exercices où la liberté de l'élève est beaucoup plus entière que dans le « devoir » scolaire. J'indiquerai, à titre d'exemple, le cahier journal. Ce cahier, rédigé au gré des petits auteurs, mais pas moins de deux fois par semaine, comporte sans doute bien d'autres fins et, avant tout, celle de les obliger à regarder autour d'eux et en eux, à observer, à choisir et à composer librement des manières de petits essais. Au bout de quelque temps, quand le genre « agenda » a disparu et que la *confiance* est née, il se fait par le cahier un apprentissage spontané de la sincérité. Les enfants parlent d'eux-mêmes, de leurs fréquentations, de leurs promenades, des spectacles où ils vont, etc., et, soit qu'ils y mettent cette simplicité qui est marque de sincérité, soit qu'on y sente le désir de se dérober, ou de s'étaler, ou de se déguiser, les « symptômes » sont nets; je ne sais rien de plus révélateur que ces humbles cahiers où s'enregistrent, sous mille formes, les ressources, les occasions, les difficultés, comme aussi les déficiences variées de l'enfance.

On doit ici à la vérité de dire que la fiche de M. Fontègne est, pour qui veut se mettre au travail, extraordinairement suggestive (3). Elle ne se contente pas de sonder l'intelligence, elle veut des informations médicales et caractérologiques. Innovation heureuse, que nous saluons comme l'indice et le gage d'une éducation renouvelée : non plus seulement intellectuelle, mais visant à connaître tout l'homme pour l'éduquer tout entier.

« La classe d'orientation est surtout inspirée par des motifs sociaux », assurent quelques-uns, avec aigreur. Je l'entends bien. Nul ne saurait nier que la gratuité de l'enseignement secondaire n'ait contribué à grossir la pléthore intellectuelle et une forme de « chômage » particulièrement douloureux. Les candidats aux carrières libérales surabondent sans qu'on puisse dire que vocations et débouchés s'accroissent dans le même rapport; or, la mise à la retraite prématurée des serviteurs de l'Etat n'est qu'un méchant palliatif. Dans un monde qui sans cesse va se différenciant et dont tant de membres se spécialisent, il faut que peu à peu arrivent à s'ordonner deux listes parallèles : celle des débouchés insuffisamment connus, dans leurs variétés et leurs exigences culturelles et techniques; celle des candidats encore trop fortuitement choisis. On objectera qu'une spécificité des fonctions appelle une technicité croissante — cela est sûr — mais plutôt que de laisser proliférer au hasard cette inévitable technicité, ne vaut-il pas mieux la reconnaître, la parfaire et la dominer ?

---

(3) Cf. la reproduction de cette fiche dans P. E. N. Novembre 1937.

L'Allemagne, l'Italie ont autant de « Lycées techniques » que de « Lycées classiques ». Nous sommes loin de compte. Et je sais les dangers de la spécialisation étroite, dépourvue de toute vue d'ensemble, les dangers aussi d'une technique qui s'enivre d'elle-même et verse dans un lyrisme matérialiste et cynique, lequel serait la mort de notre humanisme et de l'Europe elle-même ; mais on ne se défend pas contre la technique en l'ignorant ou la contingentant, on se défend contre elle en la dépassant, et nul peuple n'y est plus apte que le nôtre, dont la traditionnelle exigence de cultur générale ne saurait heureusement abdiquer devant les formes simplistes, rigides, inhumaines, d'une pensée asservie.

Or, de la technique même peut et doit procéder une culture générale. La vieille distinction du concret servile et de l'abstrait noble est passible de bien des erreurs; pour une pensée active, il n'est rien qui ne soit concret; pour qu'il y ait acte, il faut que la pensée soit « engagée », il faut que d'abord, appuyée au réel, elle s'élucide et s'ordonne; il faut, si elle est féconde, qu'elle suppose l'anticipation d'une fin et la forte tension du vouloir; sinon, elle n'est que représentations flottantes et dilettantisme délétère. Berthelot ne soutenait-il pas que dans le temps où s'est affirmé le divorce entre la pensée et l'outil, l'esprit a été sauvé de la quintessence et des abstractions par le travail des artisans qui a maintenu l'intelligence au contact des faits et des hommes ? Il faut qu'au point de départ du travail scientifique, la collaboration de l'intelligence et de la main soit sans cesse assurée, que leurs exigences réciproques façonnnent des habitudes concrètes, que leur contrôle mutuel et leur mutuel cheminement préviennent toute routine ou verbale ou technique, et que la pensée, au choc de l'obstacle — d'un obstacle authentique — s'y éprouve dans son essence même qui est perpétuel dépassement. Henri Delacroix, qui défend celle-ci à la fois contre l'asservissement de l'empirisme et la faiblesse du rationalisme classique, déclare qu'elle « construit l'abstrait dans le concret » et il frappe cette formule : « L'abstrait est immanent au concret et son contemporain ». Le jour où nous en aurons fini avec l'équivoque de la section B. — laquelle n'est pas une section culturelle « orientée », mais une sous-section incolore, où sont refoulés les élèves jugés inaptes au grec et au latin — le jour où, en dehors de cette section A. (qu'il ne s'agit ni de toucher ni d'affaiblir) nous aurons d'autres sections cohérentes et fortes, ce jour-là l'orientation paraîtra d'emblée justifiée à la plupart des familles, et sera facilitée aux professeurs. Et déjà, nous apercevons la courbe éventuelle d'une éducation concrète qui prendrait son départ dans l'observation et l'expérimentation communes, telles qu'on les entend dans le monde rural de la Montesca ou le monde plus citadin d'Uccle-Bruxelles, chez Decroly, et qui, prolongée par un effort systématique, à base d'occupations centrées sur un intérêt profond, permettrait, au contact de manipulations multiples et variées, de dégager des problèmes de valeur culturelle. C'est Dewey qui a dit quelque part : « Le problème de l'éducation consiste à engager l'activité de ses élèves de telle manière que, dans le temps même où ils acquièrent une efficience technique et une habileté manuelle, ils doivent apprendre néanmoins à subordonner ces qualités à *l'éducation,* c'est-à-dire à des résultats intellectuels et à la formation de certaines habitudes sociales ». Nous préférerions dire (et il y a ici plus qu'une nuance) : « ... dans le temps même où ils acquièrent une efficience technique et une habileté manuelle, ils apprennent à dégager et à fortifier en eux une méthode concrète, prudente et ferme de recherche, de découverte et d'action, qui les élève jusqu'à la vie de la pensée et jusqu'à la primauté de son effort ».

On ne peut douter qu'une section ainsi entraînée pendant tout le cycle secondaire, avec les « occupations » à la base et le travail scientifique au sommet, — pourvu qu'on y élabore hypothèses, inférences et inductions à partir du vécu, pourvu qu'on y récrée des raisonnements et classifications, devenus trop souvent aujourd'hui un répertoire écrasant et morne, pourvu enfin qu'on étudie selon cette méthode de réflexion et de reconstruction les questions qu'on ne sau-

rait prétendre à redécouvrir, — ne soit une section capable d'offrir à l'esprit une vigoureuse discipline.

Quelle nouveauté le jour où l'enfant que ses goûts auront désigné, unissant l'outil et le cahier, évoluera, libre et attentif, dans l'atelier et au laboratoire de la section technique, passionné pour une recherche ou une invention personnelle! Nouveauté urgente, d'ailleurs, si nous voulons sérieusement aboutir et nouveauté offrant déjà la garantie d'expériences étrangères généralisées, en sorte qu'on ne cheminera pas à l'aventure sur une « terra incognita ».

Il faudrait aussi créer une section rurale. N'y a-t-il pas dans la manière même dont nos campagnes sont, d'une certaine façon, abandonnées à elles-mêmes une véritable carence officielle ? Oui, il existe quelques ingénieurs de districts généreux et surmenés, mais est-ce là une solution ? Qui, dans le temps même où l'on constate avec angoisse son dépeuplement accéléré, songera à orienter vers la terre une élite jeune, intelligente, saine de corps et d'âme, préparée aux travaux des champs, aux difficultés que proposent les saisons, le bétail, les récoltes et les semences, les aménagements à prévoir et les avaries à liquider, capable de comprendre la vertu du risque, l'attrait des responsabilités graves au cœur d'un petit centre rural dont elle deviendrait l'âme, et de préférer au *tempo* morbide et stérilisant des cités la grande vie calme des solitudes agrestes et des existences façonnées par le travail libre, le soleil et le vent ?

Ne nous lassons pas de proclamer ce lieu commun que les hommes ont la cité, comme ils ont les enfants qu'ils méritent. Veulent-ils une cité-chaos? Qu'ils laissent seulement faire, et la prolifération aveugle des diplômes et des techniques, fabriquant à souhait deux types d'êtres : l'automate et le révolté, aura bientôt achevé l'invasion du désordre et de la brutalité. Veulent-ils au contraire une cité « humaine »? Qu'ils s'appliquent à en établir les premières assises dans le monde de leurs enfants; qu'ils travaillent à ce que coïncident besoins, aptitudes et fonctions, afin que l'effort retrouve sa noblesse; qu'ils veulent, respectent, enrichissent et ordonnent la spontanéité des jeunes, et que de cette activité où point une joie artiste, — la joie de l'homme qui réalise en se réalisant — ils s'élèvent jusqu'à l'activité bourdonnante des cités dont ils doivent souhaiter l'harmonieux agencement; mieux encore, qu'ils se haussent jusqu'au cœur d'un homme — de n'importe quel homme — qui, déjà, aurait cessé de l'être si, pour satisfaire aux exigences vitales, il avait dû consentir, sous telle ou telle forme, à la totale abdication de son moi.

Marie-Anne CARROI.

I.P.I. ***Informations Pédagogiques Internationales***
International Pedagogical Information
Internationale Pâdagogische Informationen

LONDON PARIS PRAHA

renseignent sur les problèmes et transformations apportées dans le domaine de l'éducation et des systèmes scolaires, dans le monde entier. Tous les articles et informations sont imprimés en trois langues, en francais, en anglais et en allemand.

12 Numéros ***Prix d'abonnement pour un an 120 fr.***

Paris XIII', 7, Square Grangé.
London S. W. 19, The Beltane School, Somerset Road.
Praha VII., Dobrovského 29.

Un poète formé par son enfance

Anna de Brancovan, Comtesse de Noailles

« Donnez-moi les six premières années de la vie d'un enfant, je vous fais grâce du reste. »
KIPLING.

On a déjà beaucoup écrit sur la Comtesse de Noailles. La plupart des articles qui lui ont été consacrés ont admirablement caractérisé les dons, en quelque sorte divins, de cette femme exceptionnelle qui s'inscrira dans l'histoire littéraire comme l'un des plus grands poètes de notre temps.

La précocité de son génie a été généralement soulignée, mais peu d'études ont suffisamment exposé les conditions particulières qui en ont favorisé l'éclosion si rapide et si complète. Il me paraît qu'on n'a point assez insisté sur l'*enfance même* de Madame de Noailles, enfance dont le déroulement met en lumière, et de façon saisissante, les résultats merveilleux du climat idéal, de l'harmonie parfaite entre les aspirations naturelles d'un jeune être en éclosion et le milieu susceptible de favoriser leur épanouissement.

Pour Madame de Noailles qui, dès l'aube de la vie, se sentit « prédestinée » il semble que les dieux eux-mêmes se soient attachés à réaliser cet harmonieux accord entre une âme ardente vouée aux « éblouissements » et la nature éclatante qui enchantera son enfance.

Anna de Brancovan promène ses premiers pas dans le jardin d'Amphion, sorte de paradis ouvert sur l'azur du Léman, paradis où des « pétunias vanilles et des hortensias roses, aux floraisons profuses, offraient le spectacle de la jeunesse du monde inclinée sur la transparence des eaux » (1).

Une gouvernante allemande, brutale par ailleurs, mais sensible à la nature, guide l'enfant dans « les allées ravissantes » de cet éden, lui apprend dans sa langue, « le nom des saisons, des mois, des fleurs, des oiseaux », et la lie « d'amitié éblouie et familière » avec la terre et le ciel.

Au delà de ces parterres de rêve commence l'univers, mais non point le désenchantement. Dès que la petite Anna entr'ouvre la porte du jardin familial, cette porte

« qui grince sur ses gonds
Et s'écarte en chassant les graviers autour [d'elle »

c'est pour découvrir les autres jardins du rivage, « cantiques de roses » et ce plus vaste jardin qu'est la campagne d'alentour où « les coteaux verts » et « les cieux de Savoie » font un « échange d'amour de soleil et de joie ».

Les soirs d'été, surtout, la pénètrent d'émoi, ces soirs au long desquels, assise auprès de sa sœur sur le strapontin de la victoria de ses parents, elle se sent « comme jetée en travers du monde végétal » soirs qu'elle évoquera plus tard en vers particulièrement ineffables :

« *Le cœur divin du soir, percé de rayons d'or,*
Presse contre lui l'arbre et la belle colline... »

Comme on devine à quel point il pressait aussi le cœur de la petite fille ! Sans doute serait-il exagéré d'affirmer que cette communion précoce avec une nature tout à la fois riante et émouvante a été l'origine de l'inspiration poétique de Madame de Noailles ; il est cependant certain qu'elle exerça sur le futur poète une influence indéniable dont *Le livre de ma vie* nous apporte le témoignage.

« Je pense que c'est dans ces instants-là que l'éblouissante nature s'empara définitivement de moi, m'envahit, pour toujours, se concentra, en donnant à l'âme une extension infinie dans un si petit être. Le temps n'a rien effacé en ma mémoire de la route en poussière blonde et chaude, des haies épineuses tressées de mûriers et d'églantiers, où les haies bleues du prunellier sauvage s'arrondissaient humblement sous l'aigrette aiguë et fanfaronne de l'épine-vinette en grains de corail. Ecoutant distraitement le pas monotone et résolu des chevaux, ma sœur et moi nous contemplions l'horizon que chaque seconde modifiait (2). »

Cet horizon, l'un de ceux qui semblent spécialement composés pour des yeux enclins à l'émerveillement, Madame de Noailles en

(1) *Le livre de ma vie*, Hachette éditeur.

(2) *Le livre de ma vie*, Hachette éditeur.

conservera toute sa vie le ravissement et en tracera une peinture immortelle :

« L'horizon était beau comme une mélodie,
La montagne d'argent, brillait, molle,
[engourdie
Et glissait dans le lac son torrent de
[clarté (3). »

Le lac... autre source d'exaltation pour l'âme de l'enfant :

« Enfance au bord d'un lac : Angélique
[tendresse
D'un azur dilaté qui sourit, qui caresse (4). »

De même qu'au jardin d'Amphion et aux coteaux de Savoie c'est à ce lac Léman que Madame de Noailles empruntera plus tard quelques-unes de ses plus belles images :

« Le soir a le calme des lacs... »

Elle lui devra aussi, comme au jardin, aux rives, aux prés, au ciel de son enfance, son cœur, ce cœur « sensible et chaud » qu'elle voulut, en quittant la vie, rendre aux bords fleuris qui l'avaient si bien formé :

« Soir des lacs, bercement des flots, rose
[coteau,
Village qu'éveillait le remous d'un bateau,
Petits couvents voilés par des aristoloches,
Senteurs des ronciers bleus, matin frais,
[voix des cloches
. . . . . .
C'est vous qui m'avez fait ce cœur triste et
[profond
Si sensible, si chaud que l'univers y
[fond ! (5). »

Lac rêvé pour l'épanouissement d'une âme romantique :

« Les flots contre les quais faisaient trembler
[des cygnes,
Un romanesque ardent émanait de cette eau,
Comme au temps de Byron, comme au temps
[de Rousseau (6). »

Tous les sites du rivage tressaillaient encore du passage des génies tourmentés qu'ils avaient abrités. « Les verts pommiers » de Vevey se souvenaient de Musset, Madame de Staël hantait encore le château de Coppet et, surtout, la présence de Rousseau se maintenait sensible et vivante dans les champs, les ruisseaux et les bois.

« J'avais respiré, goûté Rousseau sous les châtaigniers du lac de Genève, au bruit des sources courant sous les ronciers, au tintement des cloches des troupeaux et sur les rivages du soir, lorsque stagne autour des fermes, dans le murmure associé du chant des grillons et du clapotis des vagues, une odeur de fumée et de laitage (7). »

Conduite à la poésie et au romantisme par les lieux-mêmes, Anna de Noailles le fut aussi par la musique.

« Je suis issue tout entière du bois de ton piano », disait-elle un jour à sa mère dont les mains « énergiques et volantes, semblables à des tourterelles, arrachaient à l'ivoire et à l'ébène les plus beaux sons, les plus profonds, les plus allègres que l'on puisse entendre (8). » Elle s'estimait redevable du « don de poésie » à ce « ravissant génie » qui avait enchanté ses oreilles d'enfant des divins accords de Beethoven, de Mozart et de Chopin.

Ce don si exceptionnel de traduire la beauté, la joie et la souffrance par la musique des mots, fut encore avivé chez Anna de Noailles par l'élite intellectuelle qui fréquentait la demeure d'Amphion. Alors que

« L'été vert, tout feuillu, tout fleuri, tout
[mielleux
Crépite sur le bord des routes soleilleuses »,

c'est Maurice Barrès qui s'en va avec la jeune fille romantique en pélerinage au « site vénéré où Lamartine avait soutenu entre ses bras, dans le vent des tempêtes d'un petit lac coléreux, sa pâle compagne mourante, ardente »...

C'est également en compagnie de Barrès, qu'Anna de Noailles se rendit peu après aux Charmettes où, dit-elle, « sans qu'on pût s'en douter, je composai un poème sur Rousseau, tout en causant et en parcourant d'un pas alerte le jardin où je croyais rencontrer l'ombre de Claude Anet, favori, dans les heures nocturnes, de l'hôtesse aux épaules de colombe » (9).

Puis, ce furent Mistral et Sully Prudhomme qui vinrent envelopper l'enfant-poète de l'atmosphère poétique de la France d'alors. « Le superbe Mistral, pâtre royal, abaissa tendrement sur moi un regard compétent et divinateur dont je devais garder le constant souvenir... »

Sully Prudhomme, haut, lourd et clair, yeux d'ange et barbe d'évêque, me tenait assise auprès de lui, cependant qu'il fascinait l'auditoire expert ou naïf par un exposé patient et minutieux de lois de la prosodie... (10). »

Et dans le même temps que la littérature

(3) La Savoie : *Les Eblouissements*, Calmann-Lévy éditeur.
(4) La Savoie : *Les Eblouissements* (Calmann-Lévy éd.).
(5) Idem.
(6) Idem.
(7) *Le Livre de ma Vie*, Hachette éditeur.
(8) Idem.
(9) *Le Livre de ma Vie*, Hachette éditeur.
(10) Idem.

contemporaine était révélée à la jeune Anna par quelques-uns des plus grands maîtres, c'est par les plus grandes œuvres qu'elle entrait en contact avec les romantiques et les classiques. Pas plus que pour Colette il ne fut question pour elle de livres enfantins. C'est d'Alfred de Musset qu'elle s'éprit tout d'abord : « Je lisais à bord du vapeur de mon père, *La Romania*, ses poèmes d'Espagne et d'Italie et, peu à peu son œuvre entière (11). »

Musset dévoré, Racine et Corneille lui succédèrent. « La passion, telle qu'elle se révèle chez Racine, devait bientôt recouvrir autoritairement le sentiment amoureux que m'inspirait Musset... Ce qu'il y a de furieux, d'inévitable, de sanglant dans le drame racinien s'accordait avec ma violence encore assoupie et la liquidité de la lave torride des vers de Racine m'enivrait comme du brûlant Mozart...

En ces mêmes promenades sur le lac, je lisais Corneille. Le poète, le héros me conquérait par la fierté inflexible, le tragique puissant, le duel somptueux du dialogue ample ou rapide... Que j'ai aimé à répéter pour moi-même tel cri musical de Chimène :

L'assassin de Rodrigue ou celui de mon
[père (12).

Vint ensuite Hugo qui l'emporta sur tous : « Peu de temps après mon initiation cornélienne, Victor Hugo surmonta, en mon esprit d'enfant, l'amour que je portais à tous les poètes. Son souffle de géant, l'univers parcouru au moyen de la poésie, la puissance aisée du métier, les milliers de vers, chacun aussi vivant dans l'isolement que dans le bloc de marbre qui les retient groupés, m'inspirèrent une dévotion que le temps n'a pas modifiée... Pour ma part, dès que je le lus, il me subjugua entièrement et je fus son enfant (13). »

Anna de Noailles, on le voit, ne connut jamais de médiocres modèles. Déjà, vers six ou sept ans, lorsqu'elle s'essayait à ses premières narrations, c'était aux textes de Chateaubriand que son institutrice lui donnait en dictées, qu'elle empruntait les métaphores qui l'avaient charmée. Toutefois, dès ces exercices enfantins, elle se dégageait du maître et s'efforçait à l'expression originale et personnelle : « Quand on est une enfant qui recommence tout l'univers, se peut-il que l'on se contente de l'hymne des aînés glorieux, quelle que soit leur splendide attitude que des gravures romantiques nous avaient révélée, en nous familiarisant avec les orages, les caps et les flots incurves (14). »

Immédiatement « par le choix ingénieux des mots plaisants qu'elle « s'efforce de grouper de telle sorte qu'une image vivante en jaillit », la petite fille tente de « construire un petit univers et de se raconter. »

Et ces pages qu'elle écrivait surtout au retour de ses excursions « sur les routes vertes de Savoie, si réjouissantes avec leur paysages rebondis de châtaigniers, leurs villages romanesques, habillés de vignes grimpantes, leurs mélanges d'herbages et de sources... » (5), ses parents, « bienveillants et tendres », les jugeaient « surprenants et les communiquaient à leurs amis courtoisement émerveillés ».

Les premiers poèmes de l'enfant connurent le même accueil admiratif et le même encouragement affectueux : « Nulle petite fille ne fut plus complimentée, plus embrassée que moi. Là fut ma chance, bien nécessaire, car loin d'être altière, égoïste ou vaniteuse, je dépendais entièrement de l'affection de tous les êtres (16). »

Cette foi absolue en la richesse de ses dons, les parents d'Anna de Brancovan la lui témoignaient dans tous les domaines : « Ma mère, pour qui la musique représentait le don suprême, ne doutait d'aucune de mes facultés. Elle entassait des volumes cartonnés de la collection « Litolff » sur le tabouret de piano, m'y faisait asseoir, et annonçait que j'allais composer immédiatement des mélodies évocatrices, sur le sujet qui me serait donné. C'est ainsi que, tremblante, embarrassée, mais l'oreille tendue nettement vers l'infini, je reproduisais, à la manière d'une dictée harmonieuse et colorée, le chant des oiseaux, la naissance pâle et puis éclatante du jour, la campagne pastorale, la caquetante et radieuse basse-cour, la rêverie du croissant de la lune au-dessus des magnolias en fleurs qu'enveloppait l'haleine mouillée du lac (17). »

Quelle page pour une anthologie qui serait consacrée à l'éducation nouvelle ! Avant que les principes de cette éducation eussent été formulés, c'est à elle qu'une étonnante petite fille dut de « garder intact l'émail de son âme » et de se préparer à saisir l'univers dans ses bras passionnés sans douter un instant de sa parenté avec les dieux.

Marguerite REYNIER.

---

(11) *Le Livre de ma Vie*, Hachette, éditeur.
(12) Idem.
(13) Idem.
(14) *Poèmes d'enfance*, Bernard Grasset, éditeur.
(15) *Poèmes d'enfance*, Bernard Grasset, éditeur.
(16) *Le Livre de ma Vie*, Hachette, éditeur.
(17) *Le Livre de ma Vie*, Hachette, éditeur.

Fabrication des Bons Elèves

Par Bernard CHARBONNEAU

Les considérations qui suivent ne sont pas théoriques, elles ne cherchent pas à définir le système parfait de l'éducation. Elles expriment l'expérience d'un professeur qui a enseigné l'histoire à des élèves de 12 à 17 ans, et n'est pas très éloigné encore du temps où on la lui enseignait. Elles sont violemment partiales, parce que les professeurs sont directement intéressés à la transformation de l'enseignement. Elles sont braquées sur les défauts actuels. Il n'est pas inutile cependant de rappeler au départ qu'une révolution éducative est inséparable d'une transformation de tout l'organisme social. Le lycée est dans la ville et la ville dans la cité : une révolution par l'éducation suppose d'abord que la cité la désire et la permette.

Comme dans le domaine social, les apparences pourraient nous faire croire que nous sommes déjà en période révolutionnaire ; on parle beaucoup du projet de réforme de l'enseignement ; les positions sont arrêtées pour ou contre et l'on voudra sans doute nous forcer à prendre part aux exclusives. En fait le problème n'a pas été examiné à fond et le courage a manqué aux théoriciens de gauche pour faire une critique profonde de l'école actuelle, sans doute parce que cet enseignement est un peu le leur. Mais nous pourrions aussi dire que leur réforme est un peu celle de leurs adversaires, de certains tout au moins. Nous avouerons que de telles connivences nous paraissent suspectes et que si la situation est vraiment révolutionnaire, la révolution ne nous semble pas encore commencée. Elle commencera, comme toute révolution, le jour où l'on changera de fin ; où le but de l'enseignement cessera d'être la fabrication de ce produit aseptique, commode à l'usage et bien présenté : le bon élève.

Il faut sans doute beaucoup de naïveté pour bien poser le problème de l'enseignement actuel et malheureusement ce sont par la force des choses des gens « instruits » qui s'en sont occupés ; je crois que pour bien parler de l'enseignement, il faudrait d'abord faire un effort pour retrouver ses souvenirs d'élèves, car malgré leurs déclarations passionnées, l'âme et les connaissances ont fait à la plupart des professeurs oublier leurs classes. Nous trouvons un plaisir suspect à un débat où se heurtent de si grandes divinités : la Pédagogie, l'Humanité, l'Enfance, — nous construisons d'en haut philosophie et programmes ; il est naturel que le drame se termine par un coup de foudre ministériel et un changement de programme. De quoi peuvent s'occuper les ministres et les personnes décorées sinon de programmes ? A force de parler de la Liberté et de la Fraternité, nous avons oublié Georges Royen, paysan charentais, à force de penser aux Humanités et aux Sciences, nous avons oublié Durand, Lignères, Potheau, Godard, nos élèves, et si beaucoup sont pleins de sollicitude pour eux, le mot incompréhension serait trop faible pour désigner cette sorte particulière de sollicitude, parce que l'incompréhension passe à côté de l'objet qu'elle ignore, tandis que pour les défenseurs des programmes, les élèves n'existent pas. Si jamais un jour l'enseignement est transformé, ce sera par un homme qui pensera à sa classe, lorsque le tumulte du départ calmé, il regardera la table d'écolier maculée d'encre, entaillée de coups de canifs ; s'il arrive à bien comprendre le rôle de cette table, il aura enfin conscience de la nécessité d'une révolution, non d'un changement de programme. Nous n'aurons un projet efficace que si nous connaissons enfin l'abîme qui nous sépare de l'élève qui s'est assis à ce pupitre. C'est là sans doute une constatation désagréable pour un professeur, mais si nous ne la faisons pas, tout le reste sera inutile.

Le professeur trône de sa chaire comme un dieu, un dieu féroce ou bienveillant. Le premier type est très fréquent : la guerre d'usure qu'imposent vis-à-vis des élèves, à de nombreux professeurs, les conditions actuelles de l'enseignement, finit par faire naître en eux un violent ressentiment. Tout jeune professeur reçoit de ses aînés des conseils qui dévoilent leur état d'esprit : « Tenez-les bien, ne vous laissez pas faire... ou vous serez possédé. » Cette catégorie de professeurs, assez nombreuse, jubile à l'idée de punir, de briser. Cet état d'esprit existe inconsciemment chez des hommes qui se croient justes et bons. Ils distinguent entre les « bons » c'est-à-dire ceux qui cèdent, et les autres, contre lesquels tout est permis. J'ai vu ainsi un collègue de gauche, antifasciste à tout crin, résumer sa politique vis-à-vis de certains élèves par ces mots : « Il faut les mater. » Le même définissait

d'ailleurs sa tâche : « Développer la personnalité. » Il y a aussi des professeurs qui se flattent d'avoir d'excellents rapports avec leurs élèves ; ceux-là prétendent les connaître ; mais ils jugent toujours de l'Olympe. Ils se font un plaisir d'analyser avec une psychologie compréhensive l'âme des enfants qui leur sont confiés. Sans doute regrettent-ils de ne pas être directeurs de conscience ; ce sont des amateurs d'âme et ils connaissent parfaitement l' « esprit d'enfance » ; un esprit d'enfant qui les empêche d'ailleurs de comprendre les trente enfants qu'ils ont sous les yeux à peu près autant que les cyniques qui appliquent brutalement les méthodes de justice et de terreur. Les premiers reconnaissent le conflit qui existe entre le professeur et les élèves ; les seconds les nient, mais ne le suppriment pas.

Cet état d'esprit explique les programmes et les méthodes d'éducation. L'enseignement est organisé comme si l'élève était à la fois incapable de penser par lui-même et doté d'une intelligence subtile. Le professeur considère volontiers que les élèves de seconde sont encore des enfants dont les préoccupations n'ont rien à voir avec les siennes. Tel cuistre bardé de diplômes jugera des gosses qui, par leur sensibilité et leur caractère, seraient dignes de considérer leur professeur comme un cobaye ; par contre les manuels de sixième prétendent enseigner les combinaisons politiques de Périclès à des enfants de 12 ans. Il est donc normal que l'enseignement soit conçu sous la forme du bourrage de crâne. Certes, il s'agit de moins en moins d'apprendre par cœur et l'on cherche à diminuer les heures de travail. Mais bourrer le crâne d'un enfant, cela ne consiste pas seulement à lui faire ingurgiter des textes par cœur, mais à le forcer à apprendre, sous une forme ou sous une autre, une matière inassimilable ; on pourra lui apprendre le latin par la joie, on pourra diminuer les heures de classes : si le latin n'a rien à voir avec ses préoccupations, c'est un bourrage de crâne. C'est dans la mesure où l'instruction actuelle est, pour des raisons variant avec chaque enfant, un travail forcé, qu'elle surmène les élèves.

La terminologie courante montre très bien quel est le caractère essentiel de l'instruction des lycées, cette lutte entre professeur et élèves : il s'agit non pas de former des hommes en partant de l'enfant, mais de tuer l'enfance pour fabriquer le bon élève poli et cultivé, en « ornant son esprit ». Ceux qui l'emporteront dans cette lutte, ce ne seront pas les plus doués, mais les moins capables de résister ou bien ceux qui, par désir de réussir, par volonté, arrivent à mater leurs tendances profondes. On ne peut poser la réforme de l'enseignement sans mettre en question le sens actuel de la culture ; nous sommes bon gré mal gré les défenseurs de cette culture et je crois que notre bonne conscience pousserait des cris effarouchés, si nous entendions l'exclamation du poète hitlérien : « Quand j'entends parler de la culture, je prends mon revolver. » Or cela, tous nos élèves le pensent plus ou moins profondément. Le sentiment de la révolution actuelle, de la révolution permanente de l'enseignement, il n'est pas à Paris, il n'est pas chez tel dirigeant de syndicat, il est là devant nous, chez ces élèves dont nous avons oublié les dégoûts. Cette culture se conserve dans les livres, et nous les accablons de bouquins. Certes les bouquins sont sympathiques au début, tant qu'il y a des images à regarder, mais ils deviennent vite écœurants ; les élèves préfèrent le mouvement, les objets, la course dans la cour, leurs collections secrètes. A l'abri du professeur, ils entassent dans leur pupitre des billes en acier, des cartes postales, un hanneton dans une boîte percée de trous. Ils cherchent ainsi confusément les expériences qu'ils ne trouvent pas dans les interminables discours du pédagogue ; ils ont compris dès le début le caractère essentiel de l'enseignement qu'ils reçoivent au Lycée.

Prenons comme exemple l'histoire et la géographie : lorsque le professeur apprendra à ses élèves de seconde la géographie générale, ce sera à grand renfort d'exemples étrangers. S'il parle d'un vieux massif de montagnes, ça sera des Appalaches, s'il parle d'un lac, ce sera du Victoria Nyanza. Le professeur d'histoire naturelle évoquera les sagous et des ornithorynques, mais du lac où il leur est arrivé de pêcher un dimanche avec leurs parents, du matou qui fuit le soir au coin de la rue, il ne sera pas question. Un élève bordelais connaîtra Johannesburg, mais il ne connaîtra pas La Réole, ou s'il la connaît, il saura bien qu'il ne s'agit pas là de connaissances intéressantes pour les études faites au Lycée. Les élèves savent bien quel risque il y a à faire appel à ses souvenirs personnels dans les compositions. Au surplus, rien dans cet enseignement ne les prépare à la vie quotidienne. S'ils apprennent à « se débrouiller » c'est toujours contre le professeur et l'administration.

Cette culture n'est qu'un ornement de l'esprit, elle prépare des hommes faits pour habiter, avec certaines habitudes, certains quartiers déterminés des villes, et c'est pour cette raison, non par des intentions subtiles, que l'enseignement distribué dans les lycées

est un enseignement de classe. La conception universitaire de la culture est une conception bourgeoise. Le bourgeois dira de l'un des siens, non pas : « c'est un saint », ou « c'est un héros », mais « c'est un homme cultivé ». Certes la clientèle des lycées reste encore bourgeoise pour des raisons économiques, mais aussi parce que la bourgeoisie se sent obligée de faire donner cette culture à ses enfants : une culture qui se distribue est forcément une culture de luxe qui divorce avec l'expérience humaine. On n'arrachera l'enseignement à la bourgeoisie que le jour où il perdra son caractère idéaliste.

L'examen qui marque la fin de l'enseignement secondaire est ici symbolique : M. Piobetta peut parler de la signification sociale du bachot ; il croit ainsi en faire l'éloge, en fait il le juge et il le condamne. C'est un diplôme de bourgeoisie : si tant d'honorables pères de famille s'inquiètent de l'examen de leur fils, c'est certes par souci de leur avenir, mais aussi parce que leur fils, aux yeux des amis de la famille, ne sera qu'un raté s'il n'arrive pas à passer son bachot. Dans les sociétés primitives, certaines fêtes religieuses groupaient les nobles ; dans la nôtre, les futures générations de chefs d'entreprises, de politiciens, d'hommes de loi se réunissent en juillet et en octobre près les perrons des Facultés. Les pères et les mères de familles se congratulent, les jeunes filles, vêtues de robes claires, parlent de Racine ou de Corneille à des jeunes gens qui s'essayent maladroitement aux rôles de politesse voulus par leur milieu. Des révolutionnaires même, parce qu'ils se sont occupés de corrections de copies et n'ont pas regardé ces réunions de candidats, n'ont pas compris la signification de cet examen. Car le bachot trouve des défenseurs à gauche. Ils y voient un examen de culture générale, ce qui est faux, car on peut le passer sans connaître les Mille et une Nuits, Cervantès, Shakespeare ou Gœthe, en ignorant tout de la peinture et de la musique ; ils y voient un procédé de sélection, ce que l'expérience dément : la seule sélection du bachot est opérée par l'argent ; enfin ils ne s'aperçoivent pas que le bachot résume un enseignement bourgeois, bourgeois par les cadres, par les élèves, bourgeois par son origine et, ce qui est infiniment plus grave, bourgeois par son esprit. Si jamais un jour tous les Français accédaient à l'enseignement secondaire actuel et au bachot, il faudrait y voir un grave succès de l'esprit conservateur, ce serait le meilleur moyen d'étouffer les classes révolutionnaires, et les personnes, ce qui est plus grave. Il n'y a guère de différence au bout de quelque temps entre un boursier d'origine populaire et un fils d'honorables commerçants. La querelle qui oppose les partisans de la culture pour tous et les défenseurs du système des bourses est une querelle de famille ; ces derniers craignent seulement qu'une invasion massive d'élèves d'origine populaire ne transforme complètement le caractère de l'enseignement ; mais qu'ils ne s'inquiètent pas : le Corps enseignant, l'administration, l'instruction et la pédagogie sont là pour digérer cette matière étrangère.

Comment peut-on dans ces conditions proposer aux élèves un engagement quelconque? L'histoire n'est pas leur histoire, la littérature est celle qu'ils apprennent par cœur. Il n'est pas utile de discuter la neutralité d'un tel enseignement, il est *forcément* neutre. S'il ne s'agissait que du domaine politique ou religieux : Il est neutre parce qu'il est mort. Les professeurs pourront prêcher toutes les morales qu'ils voudront, il n'est pas au pouvoir d'un homme, bon ou mauvais, de ressusciter un cadavre. Je ne m'amuserai pas à dénoncer cette neutralité dans les discours ministériels. Je la rechercherai plutôt dans les sourires polis des proviseurs, dans la nécessité de prendre des décisions mûrement réfléchies, dans les piles de rapports qui s'entassent et dans le tableau d'avancement. Tout le monde est forcé d'être neutre, du proviseur à l'élève, parce que tout le monde a pris l'habitude d'une pensée sans conséquence. On a appelé cette neutralité respect de la conscience enfantine. Eh bien il faut avouer que nous ne la respectons pas, car on dévoie plus sûrement l'enfant en lui apprenant une morale hypocrite, en la vivant devant lui, qu'en lui ouvrant les yeux sur un aspect même partiel des questions sociales. Cette neutralité serait plutôt l'hypocrisie d'un totalitarisme qui n'ose pas dire son nom : l'élève que le professeur n'éduque pas est formé par la société bourgeoise : le jour où, à la fatalité des demi-contraintes administratives, du « pas d'histoire », succèdera une pression avouée, le fascisme prendra naturellement la suite du libéralisme ; il trouvera les professeurs timides, les administrateurs dociles, les élèves indifférents ou fanatiques de n'importe quoi, et la machine toute prête pour le bon fonctionnement du système. Comme dans les autres domaines l'impuissance libérale fait place nette au triomphe de la tyrannie fasciste.

Ce système repose sur une éducation qui fait appel non pas à l'esprit créateur, mais à l'esprit d'adaptation. On ne développe pas d'abord, on développe uniquement l' « Intelligence », pardon j'oublie de dire que

l'on développe aussi « la Personnalité ». Il reste cependant dans les classes un « déchet » d'enfants inéducables ce sont des crétins et tous les professeurs vous déclarent qu'un élève qui se refuse à dire en quoi Corneille est racinien est un malade mental. Or si dans ce déchet il y a des crétins, il y a aussi ceux qui sont inéducables parce qu'ils ne veulent pas être « formés ». La sélection s'opère par le milieu, la machine aboutit au triomphe du *bon élève*, un être pâle à la figure fine qui ne prend pas part aux jeux de ses camarades ; plus il avancera en âge, plus il s'écartera des « crétins » par les qualités et par les vices ; si le bachotage ne l'abrutit pas complètement il finira par être cette fleur suprême de la civilisation bourgeoise : l'homme cultivé. Il ne pêchera pas à la ligne, il ne mangera pas sur l'herbe, il sera même original s'il a eu un professeur intelligent, et il préparera un doctorat sur « Le classicisme de Rimbaud », fournissant ainsi la preuve que des gens sans vocation ont une vocation de professeurs.

Posons maintenant une question absurde : Le lycée denne-t-il aux élèves le sens de la responsabilité ? Naturellement non, puisque tous les professeurs sont irresponsables. Les élèves sont punis et récompensés, voilà tout; comme ils ne sont pas hypocrites il ne leur reste pas même ce sentiment de « responsabilité morale » qui suffit à leur maître ; ils subissent sans comprendre des décisions absurdes parce qu'ils savent par expérience qu'il est dangereux de réagir. S'il y a une responsabilité qu'ils ne pourront prendre c'est bien celle du choix de leur vocation ; l'enfant ne pourrait la découvrir qu'en lui et le Lycée cherche à chaque instant à l'arracher à lui-même. Tout au plus peut-on penser qu'il pourra se découvrir une vocation de professeur d'histoire, une vocation de professeur de français, une vocation de professeur de physique. La vocation qui ne s'affirmera pas au Lycée, c'est précisément la vocation forte. Ne croyons pas à une volonté d'étouffement, et qu'il n'y aurait qu'à fusiller le ministre et quelques professeurs pour résoudre la question ; il s'agit de la fatalité du système abstrait : la vocation de l'homme se développe à l'épreuve de la vie et le Lycée est hors de la vie. Souvenons-nous seulement du moment où nous avons pour la dernière fois franchi sa porte...

Le lycée est hors de l'existence des élèves, surtout de ceux qui y vivent. L'élève et surtout l'interne, est en perpétuel conflit avec l'administration, avec les surveillants. Certes, comme dans la plupart des casernes, il ne réagit pas par une révolte avouée mais se défend par des petits chahuts, mais surtout en restant passif et fermé. Je crains bien que ce ne soit pas en peignant les murs de la classe en rose que l'on mettra fin à cette guerre. Constatation vexante : le bahut est une prison dont nous sommes les gardes chiourmes. La réforme urgente, ce n'est pas l'enseignement du grec ou du latin, c'est la transformation du sort du pensionnaire. Il y a une classe misérable dans l'enfance : l'interne. L'interne est plus malheureux qu'un enfant pauvre qui vit chez ses parents. Il est finalement brisé de deux façons : il devient un très bon élève qui ne pense qu'à ses bouquins ou bien un dévoyé (il n'est pas besoin de rappeler que les internats sont les foyers de l'homosexualité chez les filles et les garçons).

Les externes peuvent mieux se défendre parce qu'ils sortent du lycée. En classe, ils peuvent échapper en pensant à la cloche de 4 heures. Mais les qualités qu'ils conservent se manifestent contre l'enseignement du Lycée ; je pense par exemple à la camaraderie de classe, au dégoût du mouchard ; l'enfant confond instinctivement l'élève qui est poli vis-à-vis du professeur avec le cafard ; il faut avouer qu'il a raison dans la plupart des cas ; les bons élèves doivent se faire pardonner leurs succès auprès de leurs camarades, ils y arrivent rarement parce qu'ils sont traitres à la cause de la classe. La vertu communautaire la plus spontanée ne se développe que contre le professeur : j'ai connu des enfants qui mettaient leur application à n'avoir aucun rapport avec leur maître. La rencontre de l'élève et du professeur est impossible parce qu'il n'y a pas de commune mesure entre le métier de professeur et l'activité de l'enfant : il n'y a de rencontre possible qu'entre le professeur et le bon élève. Entre les autres et eux, il n'y a pas de communion humaine ; le professeur cherchera à comprendre l'élève en français ; hélas il le comprendra, et l'amateur d'âme lui donnera un prix ou un accessit ; quant aux autres, ce sont des crétins et ils tomberont sous la férule de la discipline.

Cette hostilité latente de la classe pose un gros problème aux professeurs débutants. Ils n'ont le choix qu'entre deux solutions : entretenir avec leurs élèves des rapports de camaraderie, mais alors sacrifier leur enseignement, et dans les classes nombreuses qui sont d'usage la discipline s'en ressentira, — ou bien faire honnêtement leur métier de professeurs, c'est-à-dire soumettre dès le début ces esprits qui leur sont opposés, ce qui ne veut pas dire qu'il faudra les abrutir de retenues mais leur en imposer

compte, le geste, le costume, (le col dur serait une maladresse) et le ton de la voix surtout s'il est généreux. Il ne suffit pas que la plupart des élèves jouent la comédie pour les récompenses, il faut que le professeur tienne un rôle pour bien faire son métier, sinon il serait malhonnête et ses élèves seraient collés au bachot. Si pour l'élève le bahut est une prison, la culture qu'on lui distribue est une corvée. L'élève ne jugera pas les écrivains selon leur valeur, il distinguera ceux qui sont au programme et ceux qui n'y sont pas. La civilisation bourgeoise détruit aussi le virus contenu dans certaines œuvres. Penser à la sonorité de cette phrase : « Œuvres choisies de Villon, édition Hachette ». Quant aux Œuvres classiques : Racine, Corneille, que l'on rabâche au cours de six ans d'enseignement, elles nous deviennent inintelligibles ; sortis du Lycée nous ne pourrons plus de longtemps entendre des vers de Racine sans un sentiment d'ennui. Dans ces conditions l'éducation et même la culture de l'élève se fera en dehors du Lycée, ses opinions ne seront pas celle du professeur mais celle des parents. Ses éducateurs, le milieu social, le spectacle de la rue, le cinéma, les journaux ; l'enseignement tombera dans le vide parce qu'il ne peut rien contre les formules cent fois répétées de la vie quotidienne. Nous pouvons continuer à discuter de la réforme de l'éducation, tant que le Lycée ne sera pas transformé l'éducation ne sera pas possible ; tout puissant pour détruire les caractères originaux, l'enseignement actuel est impuissant à aider le développement du jugement et du caractère.

Extrait de « *Esprit* », n° 62.

AVIS

Nous rappelons à nos abonnés qu'ils ont tout intérêt et rendront grand service en nous adressant, sans attendre recouvrements ou rappels, le montant de leur abonnement à la Revue pour 1938. Les tarifs actuels sont :

	FRANCE	ETRANGER
1 an....	Frs. 30	Frs. 50
6 mois....	Frs. 20	Frs. 30

Paiement au nom de la Trésorière, Mme J. Hauser, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, (Ve), c. c. Paris, 697-92.

L'Enseignement de la Psychologie dans la préparation des Maîtres

(*Extrait de la 53e publication du B. I. E.*

... Il semble évident que le pédagogue doive connaître l'enfant et l'adolescent et qu'ainsi l'étude de la psychologie lui soit nécessaire. Si indispensables que soient non seulement la connaissance des branches à enseigner, mais encore la vocation personnelle de l'éducateur, le talent pédagogique et les qualités plus ou moins innées d'autorité, de contact, etc., qui font un bon maître, il est clair qu'il lui reste à connaître l'esprit de ses élèves ; une certaine information psychologique est ainsi impliquée dans toute préparation pédagogique, car pour former des esprits, il faut savoir selon quelles lois ils se constituent et selon quelles lois ils fonctionnent.

Comment donc se fait-il qu'une telle vérité ait été aussi longtemps méconnue et qu'elle ait commencé si récemment à être appliquée d'une manière systématique dans les divers pays ? Deux raisons très simples expliquent ce fait ; la première se ramenant d'ailleurs à la seconde. En premier lieu, tout le monde se croit psychologue, tandis que l'on ne s'attribue point de science anatomique ou physiologique infuse. Il a donc paru superflu, ou plutôt l'idée même n'en est venue que tardivement, de consacrer un temps déterminé à l'étude d'un domaine que chacun croit connaître suffisamment par la pratique. En second lieu, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ne se sont constituées à titre de sciences que tout récemment, trop récemment pour que l'opinion soit encore convaincue de la valeur de leurs premiers résultats, par rapport à la connaissance psychologique intuitive et commune. Bien plus, il faut affirmer sans hésiter que la psychologie de l'enfant et celle de l'adolescent ne sont point faites, qu'elles débutent seule-

ment et qu'ainsi il est parfaitement naturel qu'elles ne jouent point encore, dans la préparation des maîtres primaires et secondaires, le même rôle que l'anatomie et la physiologie dans la préparation des médecins.

C'est cette situation très particulière d'un enseignement essentiel à la formation des maîtres, mais trop récent pour avoir encore donné tous ses fruits, qui a poussé le Bureau International d'Education à procéder à l'enquête dont nous donnons aujourd'hui les résultats.

Questionnaire pour l'enquête sur l'enseignement de la psychologie dans les Ecoles Normales

1) Existe-t-il dans les Ecoles Normales de votre pays un enseignement de la psychologie ?

2) Dans quelle année du cycle des études pédagogiques se situe cet enseignement ?
Après ou avant l'histoire de la pédagogie ?
Après ou avant la didactique, etc. ?

3) Par qui sont données les leçons ?
Par des gradués en psychologie, en philosophie, ou des professeurs non spécialisés ?

4) L'enseignement se base-t-il exclusivement sur certains manuels ou ouvrages classiques, ou bien comporte-t-il des développements personnels du professeur ?

5) Quels sont les livres employés ?

6) L'enseignement comprend-il la psychologie des enfants, la psychanalyse éducative, la pratique des épreuves psychotechniques et des épreuves d'intelligence (tests, etc...) ?
Ou seulement des leçons de psychologie générale ?

7) Quel est le nombre des leçons données (par semaine) ?

8) Les élèves font-ils eux-mêmes des expériences psychologiques ?
Expérimentent-ils sur des enfants ?
Leur donne-t-on des problèmes psychologiques à résoudre ?

9) Si oui, quelle est l'organisation de ces expériences faites par les élèves eux-mêmes ?
Travaillent-ils dans les écoles, etc... ?

10) Exemples de recherches d'élèves.

J. Piaget et Edith Meyer.

L'Enseignement de la psychologie dans la préparation des Maîtres (Questions 1, 2, 7).

Sur les 42 pays qui ont répondu à notre questionnaire, 41 ont rendu la psychologie obligatoire pour la préparation de leurs maîtres primaires. La seule exception est l'Italie : la réforme de l'instruction secondaire de 1923 a supprimé l'enseignement de la psychologie dans toutes les écoles secondaires, y compris les Ecoles Normales, en le remplaçant par des lectures philosophiques et pédagogiques. Cependant, le programme italien a maintenu l'obligation de l'étude de l'enfant, puisqu'à chaque Institut pédagogique est annexé un Jardin d'enfants (*Casa dei Bambini*) où les élèves font des exercices pratiques sous la direction du professeur de philosophie et de pédagogie. Dans les 41 autres pays, l'enseignement de la psychologie apparaît comme essentiel dans les écoles normales et les instituts pédagogiques...

... La durée absolue de l'enseignement de la psychologie, de même que sa durée relative par rapport à celle de la préparation professionnelle ne présentent qu'une signification restreinte : le vrai problème est de savoir comment cet enseignement est intégré dans l'ensemble de la culture pédagogique donnée aux futurs maîtres. Si les leçons de psychologie ne sont suivies d'aucune recherche proprement dite, d'aucune observation systématique d'enfants organisée durant les stages pratiques incorporant les exercices psychologiques du futur maître à sa réflexion pédagogique, et si d'autre part, les enseignements d'ordre didactique ou de philosophie de l'éducation ne mettent pas l'étude de l'enfant au centre ou à l'un des pôles de leurs préoccupations, l'initiation psychologique, si poussée soit-elle, ne peut que rester lettre morte. En effet, ce ne sont pas seulement les résultats de la psychologie de l'enfant ou de l'adolescent qui sont utiles aux éducateurs : pour eux, le bénéfice d'une formation psychologique consiste aussi et avant tout dans l'esprit d'observation qu'elle développe, dans l'attitude de prudence et de respect qu'elle provoque à l'égard de l'enfant et de ses possibilités, dans l'acquisition de méthodes propres à résoudre les problèmes pédagogiques quotidiens. Dès lors, la question importante n'est pas le nombre d'heures consacrées à la psychologie en un an ou en deux, mais les relations établies entre cet enseignement et la préparation générale, théorique et pratique, du futur pédagogue.

Les programmes (Question 6)

Le choix du programme et des méthodes de l'enseignement de la psychologie pour de futurs maîtres primaires et secondaires pose les questions les plus délicates. Aussi et-il fort utile de comparer les différentes solutions qui leur ont été données dans les divers pays.

Pour comprendre la difficulté du choix d'un programme, il convient de rappeler trois circonstances essentielles. La première est que les parties les plus sûres de la psychologie, c'est-à-dire celles sur lesquelles les psychologues eux-mêmes se trouvent le mieux en accord, sont celles qui présentent le moins d'importance pour les futurs pédagogues ; les questions de psychologie physiologique, l'analyse des sensations ou des perceptions ont donné lieu, par exemple, à des travaux d'une grande précision, mais il est fort peu utile à de futurs maîtres d'école de les connaître en détail. Au contraire, il serait essentiel pour eux de connaître le mécanisme de la volonté, de l'intelligence, les lois du développement mental ou la détermination des aptitudes individuelles. Or, sur ces points capitaux, les connaissances réelles sont singulièrement plus pauvres et la part des interprétations théoriques d'ensemble beaucoup plus considérable. Faut-il donc initier les écoliers aux seuls résultats indiscutables — au risque de détourner leur perspective — ou aux discussions même des auteurs sur les questions en litige — au risque d'être bien mal compris ? Cette première difficulté est loin d'être négligeable, car l'expérience a montré le danger de présenter au public pédagogique les résultats de la psychologie comme tous également valables. A trop croire aux tests, par exemple, on remplace le dogmatisme de la routine par celui d'un savoir apparent, au lieu de tirer tout le bénéfice que l'on pourrait d'essais métriques qui ont le mérite de soulever une série de problèmes nouveaux sans toujours pouvoir les résoudre. Il importe donc que l'étudiant en psychologie pédagogique parvienne à distinguer les faits et les hypothèses, c'est-à-dire les résultats objectifs et les interprétations possibles, et qu'il comprenne peu à peu combien chaque science, et avant tout cette science encore jeune, comporte de difficultés réelles et de plans divers, de l'expérience proprement dite jusqu'à l'élaboration des grandes théories indispensables mais conjecturales.

Seconde difficulté. Précisément parce que la psychologie de l'enfant et celle de l'adolescent sont loin de pouvoir être enseignées à la manière des mathématiques ou des sciences physiques, comme un corps de doctrine d'égale valeur, mais qu'il s'agit de sciences en formation et en refonte continues, les résultats n'ont de signification réelle qu'en fonction des méthodes qui permettent de les acquérir. Un élève en psychologie qui se bornerait à écouter des cours ou à faire des lectures, si complètes soient-elles, se ferait donc de la science qu'il étudie une idée bien fausse parce que livresque et verbale : ce n'est qu'en faisant lui-même quelque recherche, si limitée soit-elle, ou tout au moins en refaisant pour lui-même les expériences dont il prend connaissance, qu'il arrivera à savoir la portée réelle des faits et des théories. Des concepts tels que ceux d'âge mental ou de quotient intellectuel, de stade ou niveau de développement, de forme d'attention ou de mémoire, de structures enfantines de pensée, etc., ne peuvent, à la lecture ou dans l'enseignement *ex-cathedra*, qu'acquérir une fausse précision et une apparence de notions claires et distinctes, qui conduisent à autant d'erreurs pédagogiques, si on les accepte en bloc, que si on les ignore systématiquement. Il suffit, au contraire, d'un peu de pratique de l'expérience psychologique vécue pour comprendre à la fois l'importance de telles notions, ou plutôt des problèmes qu'elles recouvrent, et pour découvrir leurs insuffisances et le sens heuristique et non pas dogmatique dans lequel il faut les utiliser dans la vie. Or, ces circonstances sont naturellement de nature à compliquer encore l'établissement d'un programme de psychologie pédagogique. Pour être vraiment utile au futur maître, un tel programme doit, en effet, laisser une large part à l'activité de l'étudiant, et cela même au détriment du caractère systématique on encyclopédique des connaissances à acquérir : la pratique des méthodes doit y primer la mémorisation des résultats.

La troisième difficulté découle des deux premières. Si les chapitres de la psychologie pédagogique ne sont pas tous d'égale sécurité et que la certitude des résultats est souvent même en proportion inverse de leur importance, et que, d'autre part, la connaissance des méthodes pratiques est indispensable à celle des notions et des acquisitions de fait, il devient impossible de songer à un enseignement complet de la psychologie. Comment donc faire le choix ? en surface ou en profondeur ? Faut-il sacrifier la connaissance de l'ensemble à celle de quelques problèmes creusés plus à fond, ou faire le sacrifice inverse ? Cette troisième question pose en réalité toutes celles de l'utilité de la formation psychologique pour les futurs maîtres. Qu'attendons-nous, en fait, de cette formation ? Importe-t-il que l'instituteur primaire ou le professeur secondaire (non spécialisés en philosophie) sache ce qu'est la loi de Weber, le « facteur g », les effets psychiques de l'adrénaline, les stades du développement de l'espace ou du nombre chez l'enfant, etc..., etc., ou simplement qu'il ait compris qu'une classe d'enfants ou d'adolescents doit être traitée non pas comme un

auditoire d'intellectuels adultes ni comme une escouade de soldats, mais bien comme un groupe d'élèves vivants en formation, c'est-à-dire d'êtres actifs, ayant besoin de certains aliments, sociaux, moraux ou intellectuels pour leur développement ? Il est évident que cette seconde solution seule est la bonne et que le but de l'enseignement de la psychologie donné aux futurs maîtres n'est pas de leur fournir un exposé complet des connaissances acquises par cette science, mais de leur inculquer l'esprit psychologique et génétique, de leur faire comprendre la nature foncièrement active de l'être en son développement, de susciter en eux le sens des problèmes et de l'observation, bref de donner une signification concrète à leur formation didactique et pédagogique. Dès lors, peu importe que le programme comprenne oui ou non l'ensemble des chapitres de la psychologie : un seul domaine, mais bien étudié et analysé en profondeur, peut donner à l'étudiant, s'il se livre lui-même à des recherches actives, une idée plus juste de ce qu'est l'esprit de l'enfant ou de l'adolescent, qu'une vision complète mais superficielle de tout le champ de notre science.

Cela est d'autant plus vrai que les chapitres de la psychologie sont beaucoup plus difficiles à isoler les uns des autres que les sections des sciences physiques ou naturelles. S'il est possible, en effet, de bien connaître un groupe d'animaux, ou de plantes, sans être familiarisé avec tous les autres, ou un chapitre de la physique sans posséder l'ensemble de cette science, l'esprit, par contre, constitue une totalité vivante, dont les parties sont tellement interdépendantes que l'analyse de l'un de ses aspects suppose sans cesse celle de tous les autres. Il semblerait qu'il y ait là une difficulté de plus et qu'une étude d'ensemble soit d'autant plus nécessaire. Mais, en pratique cela permet au contraire de spécialiser l'étudiant dans certaines recherches bien délimitées : chaque analyse bien faite d'un problème de psychologie conduit tôt ou tard à la rencontre de tous les autres, et c'est pourquoi un programme un peu poussé en profondeur donne, aussi bien qu'un programme étendu, une idée exacte de l'activité de l'esprit et de sa complexité.

Ces remarques faites, voyons maintenant quelles solutions principales ont été données aux questions de programme. Examinons d'abord les différentes branches de la psychologie mentionnées dans les réponses que nous avons reçues. Ces branches peuvent coexister dans un même programme ou au contraire donner lieu à des combinaisons variées. D'une part, il y a naturellement la psychologie générale (méthodes psychologiques, problèmes de la conscience et du comportement de l'intérêt et du travail, sensations et perceptions, mémoire, attention, intelligence, sentiments et émotions, etc., etc.). D'autre part, les mêmes problèmes se retrouvent, du point de vue génétique, dans la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, c'est-à-dire dans celles qui constituent les objets d'études essentiels des futurs maîtres. A cet égard, il est un certain nombre de questions que l'on retrouve dans les programmes de tous les pays : l'étude des conduites (instincts ou réflexes, habitudes, intelligence pratique, intelligence réflexive, etc.), des intérêts, du sentiment, de la mémoire, et de l'attention, du jeu et du travail, etc.

Mais l'intérêt est moins de déterminer ce programme général que de souligner un certain nombre de points particuliers actuellement en discussion ou à l'étude dans un grand nombre de pays.

Tout d'abord, il faut signaler la diminution relative de l'importance attribuée aux recherches métriques ou aux *tests* dans les études psychologiques des futurs maîtres. Il fut un temps où toute la formation pédagogique des éducateurs paraissait devoir consister en une initiation à la théorie et à la pratique des tests de développement et d'aptitudes, et spécialement à ceux d'intelligence. Les tests de Binet et Simon, leurs multiples revisions, et leur extension progressive à la mesure de toutes les facultés psychiques semblaient constituer le programme indispensable et presque suffisant de la psychologie pédagogique. Aujourd'hui, l'étude des tests, qui demeure certes à l'ordre du jour dans la plupart des pays, est cependant ramenée à de plus justes proportions. D'une part, on a de mieux en mieux compris que si le test a une certaine valeur pratique, pour le diagnostic des enfants étudiés en tant qu'individus, il ne saurait nullement constituer un instrument complet d'analyse du développement mental : or, pour l'éducateur, il est au moins aussi important de connaître les aspects généraux de l'évolution intellectuelle, morale et sociale de ses élèves que de savoir comparer un élève particulier à un autre du point de vue de ses aptitudes individuelles. De plus en plus, par conséquent, l'étude des tests se double d'études qualitatives dont la signification est beaucoup plus large et profonde. D'autre part, même sur le terrain du diagnostic individuel des enfants, il est apparu toujours plus clairement à quelles erreurs systématiques sont exposés les tests trop statiques : les jugements portés sur les individus ont d'autant plus de chances d'être objectifs qu'ils se fondent sur des processus d'adaptation ou d'apprentis-

sage et non pas, comme les tests classiques, sur de simples mesures instantanées et isolées. C'est pourquoi, si l'on compare le programme actuel de plusieurs facultés de pédagogie (par exemple l'Institut des sciences de l'Education de l'Université de Genève) à leur programme d'il y a quinze ou vingt ans, on constate, d'une part, que les études de psychologie qualitative du développement de l'enfant l'emportent actuellement sur l'enseignement des tests et que celui-ci, d'autre part, est en voie de se transformer en un enseignement de procédés plus souples et plus génétiques de diagnostic.

Notons ensuite, et en partie en conséquence de ce qui précède, l'importance croissante dans le programme pédagogique des futurss maîtres, de l'étude du développement mental, envisagé qualitativement dans son ensemble, et en particulier de l'étude de la pensée de l'enfant et de l'adolescent. C'est ainsi que, dans un nombre toujours plus grand de plans d'enseignement psychologique (par exemple : Argentine, Belgique, Canada, France, Grèce ,Hongrie, Uruguay, etc.) nous relevons l'étude des principales périodes ou stades de l'évolution des conduites et des formes de pensée. Le développement des comportements sensori-moteurs, du jeu de l'imagination, de la mémoire et de l'attention, du langage et du dessin, de l'intelligence pratique, de la logique et de la représentation du monde, des sentiments moraux et religieux, etc., est ainsi mentionné dans les programmes des pays les plus variés. Citons, comme exemples, particuliers, en Europe, les Instituts universitaires de Vienne, Varsovie et Cracovie, de Londres, Edinbourg, Birmingham, Leipzig, Berlin, Hambourg, Paris et Genève, etc., où les futurs maîtres ont l'occasion d'étudier cette science du développement mental avec les maîtres mêmes qui travaillent à l'élaborer.

Indépendamment des questions de développement, mentionnons l'importance accordée dans certains pays, par exemple en Allemagne, à l'étude de la caractérologie et du développement de la personnalité en général. Un tel enseignement est parfois inspiré par un retour à la psychologie qualitative, en réaction contre la psychologie expérimentale envisagée en un sens trop étroit. Bien qu'il soit sans doute encore trop tôt pour parler d'une science achevée du caractère et de la personnalité, il est évident néanmoins qu'une telle discipline peut être conçue par les esprits non exclusifs, comme ayant droit à une place légitime parmi les différents chapitres de la psychologie : l'étude des premiers résultats de la caractérologie et des problèmes qu'elle soulève ne peut que favoriser, chez les futurs maîtres, le respect des diversités humaines et de l'activité fondamentale qui constitue le secret de la personnalité.

En relation avec de telles investigations, il est une branche des études psychologiques qui est de la plus grande importance pour de futurs éducateurs et qu'il est intéressant de voir mentionner aux programmes d'un certain nombre de pays : c'est la psychologie des enfants difficiles. Il n'est pas d'école, ni même de classe, si petite soit-elle, où ne travaillent, à côté d'élèves normaux et faciles, des enfants qui, sans être anormaux ni souvent peu doués, ne présentent cependant des difficultés spéciales, soit de caractère (mensonge, paresse, distraction, etc...), soit de travail (incapacité de mettre l'orthographe, de comprendre les mathématiques, etc.). Il est inutile d'insister sur l'importance pratique de l'étude de tels cas, de leur explication et de leur psycho-pédagogie. Mais, ce qu'il faut souligner, c'est que, si cette étude recouvre en droit tous les chapitres de la psychologie normale et pathologique, elle constitue actuellement en fait une spécialité : le dépistage, le diagnostic et la rééducation des enfants difficiles (à tous points de vue) est la tâche principale des psychologues scolaires que nombre de pays rattachent à leurs établissements d'instruction primaire et même secondaire, des services d'observation ou de consultations médico-pédagogiques et des *Child Guidance Clinics*. Ainsi l'enseignement de la psychologie aux futurs maîtres est grandement facilité lorsque, comme cela se fait dans de nombreux pays (Autriche, Pologne, Grande-Bretagne, Genève, Etats-Unis, etc.), les Académies pédagogiques, *Training Schools*, Instituts des Sciences de l'Education, etc..., comportent des consultations médico-pédagogiques, où les étudiants en psychologie peuvent s'initier à la psychologie et à la rééducation des enfants difficiles. Toutes les connaissances acquises relatives aux techniques psychologiques (observations, tests, etc.), à la psychologie de la pensée, de la mémoire, de l'attention, du caractère, des sentiments, etc., prennent alors une signification concrète en présence des cas vivants et l'on pourrait aller jusqu'à dire sans exagération que tout l'enseignement de la psychologie s'ordonnerait facilement en fonction du travail pratique nécessité par une clinique médico-pédagogique.

Faisons en outre mention, à cet égard, des données fournies par certains pays (Bolivie, Canada, Estonie, Union Sud-Africaine, Suisse, etc.) sur l'enseignement de la psychanalyse éducative. Entre l'opinion suivant laquelle la psycho-analyse est la seule psycho-

logie vraie, seule capable de servir d'instrument à une saine éducation morale, et l'opinion selon laquelle cette méthode est dénuée de toute valeur scientifique et dangereuse en ses applications pédagogiques, il faut signaler l'existence d'une attitude intermédiaire selon laquelle les méthodes psychanalytiques, sans pouvoir être pratiquées par le premier venu ni caractérisées par une infaillibilité spéciale, ont révélé un aspect nouveau de l'esprit de l'enfant et facilité la compréhension d'un grand nombre de cas et de phénomènes d'une certaine importance pratique, sur lesquels la psychologie traditionnelle restait muette. On en est donc venu à penser, dans certains pays, qu'une information donnée aux futurs maîtres, sur les aspects pédagogiques de la psychanalyse, pouvait élargir utilement les perspectives de l'éducateur à condition d'être située dans l'ensemble d'une formation psychologique suffisamment large.

Quant à l'étude psycho-pédagogique des enfants proprement anormaux ou arriérés, plusieurs programmes nationaux l'adjoignent obligatoirement à l'enseignement de la psychologie aux futurs maîtres. Il s'agit, il est vrai, d'une spécialité, puisque tout éducateur ne sera pas forcément appelé à enseigner à des débiles mentaux ou à en rencontrer dans ses effectifs d'élèves. Mais il ne faut pas oublier que plusieurs grands systèmes pédagogiques, aujourd'hui connus essentiellement grâce à leurs applications à l'éducation des enfants normaux, sont issus par la voie la plus directe de l'étude psycho-pédagogique des anormaux. C'est le cas, par exemple, des méthodes de Decroly et de Mme Montessori, ces deux grands médecins-psychologues qui ont puisé dans l'analyse de la pathologie enfantine les principes d'une pédagogie de l'enfance tout entière. L'étude des anormaux n'est donc pas seulement utile aux futurs maîtres de l'enseignement spécial, mais encore à tous les futurs éducateurs des petits.

Une branche spécialement développée en Angleterre et en Pologne est la psychologie sociale, qui consiste en recherches sur le développement social de l'enfant et de l'adolescent ainsi que sur leurs milieux familiaux, économiques, etc. On s'aperçoit, en effet, toujours davantage de l'importance des influences collectives non seulement sur le développement des sentiments moraux, mais encore sur l'évolution intellectuelle des individus. Une telle étude ne peut donc que compléter très heureusement l'analyse du développement mental en général.

Mentionnons enfin la part faite, dans de nombreux programmes (Autriche, Canada, Nouvelle Zélande, Genève, Japon, etc.) à l'enseignement de la psycho-technique ou des méthodes et applications de l'orientation professionnelle. Bien que cette étude constitue encore une spécialisation, elle est de plus en plus utile pour déterminer l'acheminement rationnel des élèves, dès la fin de la scolarité du premier degré, soit vers les métiers directement accessibles à ce niveau, soit au travers des différents types d'écoles du second degré. On sait assez, en effet, le problème social et pédagogique de plus en plus urgent que posent le surpeuplement des Universités et l'admission aux écoles secondaires. Mais il y a plus. Si les futurs maîtres ne sont pas tous appelés à devenir « orienteurs » spécialisés, on peut dire de la psychotechnique et de l'utilité qu'il y a d'adjoindre des cabinets d'orientation professionnelle. aux instituts pédagogiques où se forment les futurs éducateurs, ce que nous disions tout à l'heure de l'étude des enfants difficiles et des consultations médico-pédagogiques : de tels enseignements, fondés essentiellement sur l'analyse pratique des cas vivants, constituent la meilleure et la plus concrète des initiations à la psychologie pédagogique, dans ce qu'elle a de formateur pour l'esprit des éducateurs.

Les Méthodes (Questions 8 et 9)

Les principales tendances des programmes actuels d'enseignement de la psychologie aux futurs maîtres étant ainsi dégagées, nous pouvons examiner brièvement les méthodes employées pour former les étudiants en pédagogie aux différentes disciplines si complexes dont la réunion constitue aujourd'hui la psychologie pédagogique. Nous avons, en effet, constaté tout à l'heure, combien le choix des méthodes était solidaire de celui du programme si l'on veut que l'élève saisisse l'esprit de la psychologie et ne se contente pas de connaissances verbales et abstraites, d'autant plus dangereuses qu'elles deviennent alors inexactes et prêtent d'autant plus aux fausses généralisations.

Il y a trois manières d'enseigner la psychologie donnant lieu aux diverses combinaisons possibles. La première est la leçon *ex cathedra*, la seconde consiste en exercices pratiques organisés par le professeur lui-même et la troisième est la recherche active des étudiants sur des sujets qu'ils ont choisis avec l'aide du professeur, mais qu'ils étudient avec l'initiative voulue.

Or, il est clair que si les leçons de psychologie sont données partout, elles acquièrent une signification bien différente, selon qu'elles s'accompagnent ou non des deux autres

procédés didactiques que nous venons de rappeler. Dans le cas où les recherches individuelles sont sacrifiées aux leçons, l'avantage est de laisser plus de temps pour parcourir un programme plus vaste. C'est pourquoi l'on préfère, dans un certain nombre de pays, multiplier autant que possible les heures de cours pour donner aux étudiants en pédagogie l'occasion de parcourir tous les chapitres essentiels de la psychologie.

Mais la psychologie de l'enfant et de l'adolescent n'était, comme nous y avons insisté, ni des sciences suffisamment achevées pour pouvoir être exposées doctrinairement, ni des sciences assez abstraites pour que leurs résultats soient intelligibles indépendamment de la connaissance des méthodes et techniques qui ont permis de les acquérir, on complète alors généralement les cours par des démonstrations pratiques exécutées par les professeurs eux-mêmes (tests ou expériences de laboratoire).

Dans un certain nombre de pays toutefois, on n'estime pas comme suffisants les exercices complémentaires et l'on ne considère comme une initiation réelle à la pratique de la psychologie qu'une initiation active, consistant en recherches personnelles avec tout ce que des travaux expérimentaux d'étudiants peuvent comporter de tâtonnements et de lenteurs. Selon ce point de vue, la leçon *ex cathedra* ne doit consister, selon l'heureuse formule de Claparède, qu'en une « réponse » aux questions que l'élève est amené à se poser au cours de ses investigations : la recherche personnelle devient aussi le meilleur chemin conduisant à la connaissance, celui au cours duquel toutes les questions sont rencontrées à tour de rôle. Les connaissances acquises à propos des difficultés ou des questions individuelles sont, en effet, bien mieux retenues par l'étudiant que des notions toutes faites présentées du dehors et surtout elles acquièrent un sens concret et réel qui dépasse de loin le plan verbal et abstrait sur lequel se meut forcément l'enseignement livresque et oral. Quant à savoir si l'élève qui consacre la majeure partie de son temps à des recherches personnelles peut parvenir à parcourir un champ suffisant du programme de la psychologie, nous avons déjà vu que les notions psychologiques sont tellement interdépendantes, étant donné l'unité de l'esprit, qu'il est impossible de creuser en profondeur un sujet quelconque sans être conduit à se poser des problèmes relatifs à tous les autres. Lorsqu'un étudiant exécute lui-même un travail expérimental de longue haleine, les lectures qu'il fait et les cours qu'il suit en fonction de son sujet peuvent donc le mener à une information générale en psychologie, peut-être moins ample, mais sans doute plus profonde que dans le levier de la recherche personnelle.

Quant aux sujets de ces recherches d'étudiants, on peut encore distinguer ici deux systèmes. Le premier consiste à considérer les travaux d'élèves comme de simples exercices, plus longs et systématiques que ceux dont nous parlions plus haut, mais sans prétention à fournir des résultats nouveaux pour la science. On donnera, par exemple, à l'étudiant à analyser le vocabulaire ou le langage complet d'un enfant ou d'un groupe d'enfants pendant plusieurs semaines, à reconstituer l'évolution des jeux, des dessins ou du modelage, en fonction du développement mental, à analyser les associations d'idées d'un groupe d'enfants, ou leurs réactions sociales (coopération, discussions, jeux collectifs, etc.), leur rythme de travail et de fatigue, leur motricité, etc. On donnera surtout à appliquer à une classe ou à un groupe de classes des tests de développement intellectuel, d'aptitudes (mémoire, attention, etc.) ou de connaissances, etc.

Mais, selon un autre système, de tels travaux ne sont conçus que comme des exercices préliminaires et le futur maître est invité à présenter, comme travail de fin d'études, un mémoire original sur une question, si restreinte soit-elle, sur laquelle il s'agisse réellement de fournir une contribution personnelle. Une telle manière de faire offre, aux yeux de ses partisans, cet avantage de mettre les candidats en présence des difficultés réelles de la psychologie et ainsi de les initier, mieux que toute autre méthode, aux problèmes, aux techniques et aux principes théoriques de cette science. Bien entendu, il n'est pas nécessaire que chaque travail d'élève parvienne à un niveau tel que sa publication s'impose. Mais si l'institut auquel sont rattachés les étudiants est le siège de recherches de longue haleine entreprises par les professeurs et assistants, chaque travail d'élève peut fournir sa pierre particulière à l'édifice commun, à la condition, bien entendu, d'un contrôle suffisant de la part du personnel enseignant. Dans certains instituts, tels que l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, la méthode s'est même révélée si efficace pour la préparation psychologique des étudiants que c'est souvent dès leur premier semestre qu'ils sont invités à s'associer aux travaux collectifs de recherche scientifique : ils le font d'abord comme secrétaires d'élèves plus avancés, puis sous leur responsabilité pour élucider quelque question restreinte et bien délimitée,

avant d'être chargés d'analyser le problème spécial sur lequel portera leur travail de diplôme.

Telles sont les principales méthodes en usage pour enseigner la psychologie aux futurs maîtres primaires et secondaires.

Professeurs et Manuels (*Questions* 3-5)

Il reste à examiner les titres des professeurs chargés de l'enseignement de la psychologie aux futurs maîtres ainsi que la question des manuels et ouvrages employés.

Il va de soi, étant donné ce que nous avons vu des programmes et des méthodes de cet enseignement, que la solution apportée dans les différents pays à ces deux problèmes dépend entièrement des précédents.

Lorsque le programme des enseignements psychologiques est suffisamment différencié pour que l'étudiant puisse se concentrer sur les questions particulières et que la méthode repose essentiellement sur les travaux personnels de recherche, les professeurs responsables sont des spécialistes de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent et la préparation des futurs maîtres est rattachée de près ou de loin aux instituts universitaires de recherche. C'est à cette source seulement, c'est-à-dire aux racines de la science qui se fait et non pas seulement de la science qui s'enseigne, que l'on peut puiser les éléments nécessaires à une telle conception de la formation pédagogique.

Dans la mesure, au contraire, où l'enseignement de la psychologie repose principalement sur les cours et les leçons *ex cathedra* et où les exercices pratiques ne sont que les compléments du cours, on ne demande aux professeurs responsables que des titres suffisants en philosophie et en psychologie ou la préparation nécessaire aux directeurs d'écoles normales.

De même, plus le système d'enseignement de la psychologie est actif, et plus le manuel est considéré comme un simple instrument d'information, comme une sorte de dictionnaire ou d'encyclopédie où l'on puise sans être obligé de mémoriser l'ensemble, les vrais instruments de travail étant constitués par les ouvrages spéciaux assimilés en fonction des recherches en cours. Dans le cas d'un enseignement plus doctrinaire, au contraire, les manuels et ouvrages généraux viennent appuyer le cours systématique à des degrés divers qu'il est inutile de préciser ici et sous les formes multiples qu'inspire la littérature didactique des principaux pays du monde.

Canton de Genève

Maîtres primaires. — Les futurs maîtres primaires sont choisis au moyen d'un concours parmi les candidats porteurs d'un certificat de « maturité » (baccalauréat). Après une année de stage pratique, suivant immédiatement ce concours, ils s'inscrivent à l'Université, comme élèves réguliers de l'Institut des Sciences de l'Education (Institut J.-J.-Rousseau) pour deux semestres, au terme desquels ils passent les examens du Certificat de Pédagogie de la Faculté des Lettres. C'est pendant cette seconde année qu'ils sont initiés aux disciplines psychologiques.

Les cours suivis par tous les élèves comprennent deux heures hebdomadaires de psychologie générale et deux heures de psychologie de l'enfant. Le premier de ces cours donne une introduction d'ensemble à la psychologie expérimentale, le second traite de problèmes sociaux de psychologie génétique. Les candidats au Certificat de pédagogie choisissent en outre trois branches, selon leurs intérêts individuels, parmi neuf directions possibles d'études, au nombre desquelles se trouve la technique psychologique (tests, statistiques, méthodes qualitatives, etc.), la consultation médico-psychologique, l'orientation professionnelle, la psychologie des arriérés, la psychologie morale, etc.

Mais l'un quelconque des examens portant sur ces branches, y compris l'examen de psychologie de l'enfant, peut être remplacé par un travail personnel de recherches, et c'est sur ces travaux qu'insiste spécialement l'Institut.

Les travaux de recherches, dirigés par les professeurs et assistants de l'Institut, portent sur tous les aspects de la psychologie de l'enfant. Le sujet une fois adopté, le candidat en poursuit l'analyse durant une année en moyenne et présente périodiquement ses résultats en des séances de conférences et de discussions.

Durant une troisième année, le futur maître retourne à la pratique, et entreprend de nouveaux stages au cours desquels il a l'occasion d'appliquer les connaissances acquises. Il poursuit, d'autre part, ses recherches personnelles et présente en fin de compte un « travail de fin de stage » nécessaire à sa nomination d'instituteur. Lorsque ces travaux présentent un caractère suffisamment expérimental, ils donnent droit en outre au diplôme de l'Institut.

Maîtres secondaires

Il existe un Certificat d'aptitudes à l'enseignement secondaire, qui comporte la fré-

quentation, durant deux semestres, des cours et conférences de psychologie expérimentale.

RECOMMENDATIONS AUX MINISTÈRES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

concernant

1° L'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires

La Conférence internationale de l'Instruction publique,

Convoquée à Genève par le Bureau international d'Education, et s'y étant réunie le 19 juillet en sa sixième session adopte le 23 juillet 1937 la recommandation suivante :

La Conférence,

Considérant que toute éducation et toute technique pédagogique aux différents degrés de l'enseignement, doit être adaptée à la mentalité des enfants ou des adolescents,

Que les sciences psychologiques ont réalisé dans ces dernières années des progrès très marqués dont la connaissance est de grande importance pour les éducateurs, même lorsque ces progrès ne comportent pas d'application immédiate et directe.

Qu'au reste il importe moins de donner aux futurs éducateurs des connaissances psychologiques spéciales que de développer en eux le goût et le sens de l'observation ainsi qu'une attitude de prudence et de respect à l'égard de l'enfant et des lois de son développement psychique,

Recommande aux Ministères de l'Instruction publique des divers pays :

1) Que les futurs éducateurs acquièrent une solide formation psychologique intégrée dans leur préparation pédagogique générale et en particulier dans leur préparation didactique ;

2) Que cette formation ne porte pas seulement sur la psychologie générale, mais aussi, et surtout sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ; et qu'elle ne se borne pas à initier les futurs maîtres à l'emploi de tests variés et de méthodes métriques, emploi qui suppose un esprit critique développé et une certaine maturité scientifique, mais qu'elle comporte une étude qualitative du développement mental et de la structure de l'esprit de l'enfant, sous les aspects intellectuels et affectifs, individuels et sociaux ;

3) Qu'outre l'étude de l'enfant et de l'adolescent normaux on prévoie celle des enfants difficiles ou anormaux (en liaison avec les services médico-pédagogiques), des aptitudes et caractères individuels (en liaison avec les services d'orientation scolaire et professionnelle) et des divers milieux, familiaux, scolaires, etc. dans lesquels se développent les enfants ;

4) Qu'en chacun de ces domaines, la préparation psychologique consiste essentiellement en des observations, des expériences et des recherches personnelles sur le développement intellectuel, moral et social d'enfants variés ; que ces observations précèdent et accompagnent les cours *ex cathedra*, lesquels risqueraient sans cela d'une part d'être mal compris des élèves si ceux-ci n'avaient pas été préparés par des expériences directes à saisir le sens des problèmes et notions psychologiques, et d'autre part, de substituer dans leur esprit le respect exagéré des formules à l'examen des faits ;

5) Que cette formation psychologique soit donnée aux futurs éducateurs à un âge où leur maturité d'esprit, leur culture générale et leur préparation biologique soient suffisantes pour leur permettre de bien comprendre toute la signification des expériences auxquelles ils sont appelés à collaborer ;

6) Que cet enseignement soit donné par des professeurs suffisamment préparés eux-mêmes, non seulement par leur culture philosophique, mais encore et surtout par leur pratique de l'expérimentation scientifique et des techniques de la psychologie.

2° L'Inspection de l'Enseignement

Considérant qu'il est d'une très grande importance que les découvertes dues à une plus exacte connaissance de la psychologie de l'enfant et aux sciences de l'éducation se traduisent aussi rapidement et aussi complètement que possible par l'adoption des méthodes toujours plus actives, plus intuitives et plus concrètes ;

Qu'à cette fin, il ne suffit pas de donner aux éducateurs de demain, dans les Instituts pédagogiques et les Ecoles normales, une formation plus exactement adaptée à leur mission ;

Que les éducateurs en fonction, eux aussi, peuvent avoir besoin d'être soutenus, encouragés et guidés ;

Que ce rôle doit être essentiellement celui des inspecteurs à tous les degrés de l'enseignement et de la hiérarchie ;

Considérant, par ailleurs, que ce qui donne à l'enseignement et à l'éducation leur véritable efficacité, ce n'est ni l'autorité imposée du dehors, ni les procédés et les recettes empiriques, mais l'attachement des éducateurs à leur mission ;

Que ceux-ci doivent donc bénéficier, à tous les degrés, d'une grande liberté dans le choix et l'application de leurs méthodes, en même temps qu'ils ont droit au respect de leur liberté intellectuelle.

Que, en tout état de cause, l'autorité des inspecteurs s'exerce dans des conditions qui assurent à leurs subordonnés les garanties nécessaires contre l'arbitraire et l'injustice ;

Que, pour être dignes de leur tâche, les inspecteurs ont besoin non seulement de connaissances pédagogiques et psychologiques approfondies, mais encore de qualités morales et intellectuelles qui leur permettent de comprendre et de diriger dans un esprit de sympathie les maîtres dont ils ont la charge ;

Que l'inspection est considérée, dans la grande majorité des pays, comme nécessaire pour les enseignements primaire, secondaire et professionnel, mais en général n'est pas considérée comme opportune dans l'enseignement supérieur ;

Recommande aux Ministères de l'Instruction publique des divers pays :

1) Que le choix des inspecteurs de tous les degrés soit subordonné à une très sérieuse enquête sur leurs aptitudes morales et intellectuelles à l'exercice d'une fonction délicate entre toutes ;

2) Que nul ne puisse être appelé à cette fonction s'il n'a au préalable affirmé sa curiosité et sa compréhension des questions relatives à l'éducation, — soit au cours d'un stage suffisamment développé, soit dans une préparation spéciale organisée auprès d'un Institut supérieur pédagogique, cette préparation devant réserver une place à l'étude de la pédagogie comparée et à l'étude des systèmes d'organisation scolaire d'autres pays ;

3) Que l'examen d'aptitude à l'inspection, là où il existe, porte non seulement sur les connaissances proprement dites, mais aussi, par l'analyse de cas concrets, sur l'aptitude à administrer avec intelligence, tact et justice ;

4) Que la mission des inspecteurs consiste essentiellement à comprendre les maîtres dont ils ont la charge et à les conseiller, tout en respectant leur liberté intellectuelle et leur esprit d'initiative en matière pédagogique ;

5) Que, pour leur permettre de s'acquitter convenablement de leur tâche, et de se maintenir au courant du mouvement pédagogique, les inspecteurs ne soient pas chargés de circonscriptions trop lourdes, ni de tâches trop complexes, — que, dans l'enseignement du second degré, en particulier, le contrôle administratif soit exercé par d'autres fonctionnaires et que la direction pédagogique y constitue la mission propre des inspecteurs ;

6) Que, en outre, au moyen de voyages organisés à l'étranger, de stages et de cours spéciaux, et par leur participation aux travaux des commissions d'études pédagogiques, en collaboration avec les professeurs des Instituts pédagogiques et des Ecoles normales, ils puissent se tenir au courant du développement de la pédagogie moderne ;

7) Que des conférences leur permettent d'établir entre collègues une certaine unité de vues compatible avec la liberté d'action de chacun d'eux ;

8) Que, dans l'intérêt des enfants et des établissements privés eux-mêmes, ceux-ci soient soumis à l'inspection, comme les établissements d'enseignement public ;

9) Que, si la spécialisation des inspecteurs peut être pratiquement difficile, en particulier pour les écoles primaires rurales, cette spécialisation soit établie là où elle est possible ;

Que, par exemple, l'enseignement des écoles maternelles, des classes de perfectionnement, des écoles d'aveugles et de sourds-muets bénéficie des directions et des conseils d'inspecteurs spéciaux ;

Que, pour l'enseignement primaire, et, dans les grandes villes tout au moins, des inspecteurs spéciaux aient mission de diriger l'éducation artistique, l'éducation physique, les enseignements manuels et ménagers ;

Que ces inspecteurs aient, en outre, la mission de donner des directives en ce qui concerne leur spécialité, aux inspecteurs chargés de diriger l'enseignement primaire, en fonction dans les petites villes, et auprès des écoles rurales et qu'ils procèdent avec eux à quelques visites de direction et de contrôle ;

Que pour l'enseignement du second degré et pour l'enseignement professionnel où les conditions sont plus favorables la spécialisation des inspecteurs constitue l'état de choses normal.

Nouvelles Diverses

Résolutions présentées par Mmes Montessori et Rotten et adoptées à l'unanimité par le VIe Congrès Montessori international 1937.

Le 6e Congrès Montessori international siégeant à Copenhague du 1er au 10 août 1937 et comprenant des représentants de 23 nations, et les délégués de quelques Gouvernements :

Considérant le fait que dans quelques pays on a constitué des chaires pour la « Science et la Défense » afin d'alimenter et maintenir l'esprit de guerre,

Charge l'Association Montessori internationale qui a pour but de « Défendre les droits de l'Enfant dans la société... et d'aider les adultes à ouvrir la voie à une civilisation plus élevée et plus pacifique »,

De suggérer aux Universités et autres institutions similaires la création d'un mécanisme scientifique pour l'étude de la « Science de la Paix ». Il devrait concentrer et répandre la connaissance des conditions de la Paix parmi les hommes, obtenir la collaboration de la jeunesse et aider à établir dans le monde une sécurité qui rendît possible la collaboration des jeunes gens élevés en suivant le développement naturel de l'esprit humain, comme le réalisent les Méthodes de la Doctoresse Maria Montessori.

Le Congrès demande avec urgence que les organisations d'éducation examinent sérieusement cette proposition, qu'elles la soumettent aux personnalités compétentes et aux autorités, jusqu'à ce qu'on ait pu trouver une solution pratique.

Le Congrès décide que cette proposition sera envoyée en premier lieu à chaque société nationale affiliée à l'A. M. I., pour vérifier les possibilités de réaliser ce projet, soit directement, soit par le moyen d'une propagande soigneusement préparée, et que chaque Société Nationale soit priée de fournir un rapport sur ce sujet à la première Assemblée générale de l'A. M. I.

Le Congrès désire que cette résolution soit discrètement portée à la connaissance des représentants des Gouvernements, ou des institutions. chaque fois que cela pourra en faire avancer la réalisation.

L'amendement ci-dessous, proposé par Mme Montessori, complète cette résolution.

L'Association Montessori internationale, au cours de son 6e Congrès international à Copenhague au mois d'août 1937, a résolu d'entreprendre une campagne pour l'établissement de chaires ou autres organisations bien définies, destinées à étudier et diffuser une *Science de la Paix*. Il y a lieu de créer, dès l'origine, un Institut international dans le double but de coordonner les études déjà existantes en cette matière, et d'en entreprendre de nouvelles pour mettre en lumière les lois encore inconnues qui président à la croissance psychique de l'homme, les moyens qui assurent les bonnes conditions psychiques et physiques de sa croissance.

La reconnaissance et la création de ces conditions par la Société est un *Droit de l'Enfance*. Pour l'illustrer, le propager et l'imposer à l'opinion publique, un *Parti Social de l'Enfant* a été fondé à la clôture du Congrès.

Un des premiers Droits de l'Enfance est de vivre dans un monde paisible. Chacun sait combien profondément les peuples aspirent à la véritable paix. Beaucoup se rendent déjà compte à quel point la situation du monde a subi de changements en face des problèmes de paix et de guerre. L'unité extérieure et l'interdépendance des peuples est rendue évidente par l'économie, le commerce, le fait de converser et de se voir d'un continent à l'autre, l'extension immédiate à tout l'univers des conquêtes de l'esprit. Certains sont très préoccupés de la tendance à s'isoler qui, en certaines nations, contraste avec ce développement.

En un mot — alors que, en des temps précédents de réel isolement, il était nécessaire d'apprendre avant tout à combattre pour protéger son propre pays, la situation nouvelle où l'unité extérieure est universelle, demande impérativement que les peuples d'aujourd'hui et de demain apprennent à coopérer pour protéger la civilisation et les valeurs humaines contre la destruction par cet ennemi commun de l'espèce humaine : la guerre.

Mais la collaboration, elle aussi, doit être apprise et étudiée. Un nouveau besoin demande une nouvelle science. Ceci est amplement démontré de nos jours. Dans les pays où de nouveaux idéaux politiques se lèvent, leurs protagonistes donnent un soin tout particulier à la préparation psychologique des masses, afin que leurs idées dominantes les imprègnent. Des chaires spéciales ont été fondées pour perfectionner cet art d'influencer et soulever les foules. Il existe aussi des chaires pour la science de la Défense, qui ne donnent pas seulement une connaissance technique, mais préparent les citoyens à une mentalité belliqueuse, pour qu'ils soient prêts quand les politiciens appelleront aux armes.

Où sont les chaires ou autre outillage de re-

cherches pour répondre aux besoins de coopération, pour étudier scientifiquement les conditions de la paix ? Quels moyens ont été trouvés pour la préparation psychologique nécessaire à d'autres idéaux ? La création et l'étude de la science de la paix ne répondraient-elles pas au plus profond et retentissant besoin de notre temps ? Cela n'empêcherait-il pas la paix de rester un vague concept, et n'aiderait-il pas à prendre les mesures opportunes pour sa réalisation ?

Les éléments qui déterminent une science de la paix sont abondants. La biologie nous dit que le combat n'est pas un instinct chez l'être humain, qu'il n'y a recours que lorsqu'il y est contraint ou amené par la peur. Il y a dans l'histoire des exemples de la manière dont la vraie paix peut se réaliser. La psychologie nous enseigne que la volonté des forces brutales résulte de l'étouffement des capacités humaines dans la première enfance. La nouvelle éducation, inspirée et dirigée par la fondatrice de l'Association Montessori internationale, a mis en évidence sans conteste que les forces spirituelles, facteurs de paix et de coopération, sont innées dans l'homme et fleurissent chez les enfants de toute race et de toute situation sociale, pour peu qu'on leur donne l'atmosphère et l'entourage qui conviennent.

Toutes ces connaissances, cependant, sont dispersées et désordonnées. Les hommes et les femmes detinés si possible à les approfondir, doivent être trouvés.

Toute recherche définie pour la science de la paix aiderait l'humanité à remplir l'un des devoirs primordiaux de notre temps ; les fruits en devraient être portés à la connaissance des étudiants de toutes facultés : futurs professeurs, prêtres, médecins, hommes de loi, travailleurs sociaux, écrivains ; enfin, et non moins, hommes politiques.

On ferait appel à l'ouverture d'esprit naturelle à la jeunesse, non corrompue, dont la vraie nature est connue de ceux qui ont le privilège de l'observer et de seconder la croissance spirituelle des enfants dans une ambiance satisfaisant à ses besoins de développement moral.

Il ne s'agit point qu'une seule Université crée un semblable outillage, mais que tous rivalisent en cela et servent l'humanité en faisant de l'esprit scientifique un usage constructif.

Elisabeth ROTTEN,
Vice-Présidente
de l'Association Montesori Internationale.

Maria MONTESSORI,
Présidente
de l'Association Montessori Internationale.

Programme de la 4e Semaine de Pédagogie (1)

(*Cercle de Pédagogie*)

LES MESURES EN ÉDUCATION

Plan-projet

A. *Mensurations physiques :*

1. Types de Mensurations : P., T., appareils, organes. — Mesure de la motricité. — Matériel. — Inspection médicale scolaire. — Conclusions pédagogiques. — Conclusions pour l'Education physique.

B. *Tests mentaux :*

Echelles globales et analytiques. — Conclusions éducatives. — Mensurations sur Anormaux.

C. *Mesures pédagogiques :*

Tests d'instruction. — Epreuves et examens. — Procédés de cotation des travaux scolaires. — Le programme expérimental.

D. *Caractériologie :*

Méthodes. — Conclusions éducatives.

E. *Mesures et statistiques pédagogiques :*

Méthodes de mesures. — Relativité des mesures. — Profils et graphiques. — Fiches individuelles.

Démonstrations nombreuses.

Visites et excursions.

Il est prévu trois à quatre communications de 45 minutes environ par matinée. Elles seront suivies d'une courte discussion.

L'après-midi auront lieu des visites et des démonstrations pratiques : mensurations physiques, application effective de tests mentaux, exposition et démonstration de tests pédagogiques américains, etc.

Publications :

L'horaire définitif et les syllabus sommaires seront expédiés aux participants ou leur seront remis le jour de l'ouverture.

Avantages :

Réduction sur les chemins de fer : 35 % en Belgique, 40 % en France, etc. Les cartes doivent être demandées huit jours d'avance pour la Belgique, *40 jours* d'avance pour l'étranger.

Réductions pour certains spectacles, excursions d'agrément et visites guidées sur demande.

Inscriptions :

Les travaux peuvent être suivis par toute personne qui acquitte le droit d'inscription, fixé à 30 francs belges. Il donne droit à la carte d'admission aux auditoires et aux syllabus som-

(1) Du 11 au 16 avril 1938, à l'Ecole de Médec 115, Boulevard de Waterloo, Bruxelles.

maires. Les participants peuvent également obtenir, pour les membres de leur famille, une carte « de conjoint » au prix de 10 francs. Ces cartes ne donnent droit à aucune publication.

Les inscriptions sont reçues dès à présent. Il suffit de verser la somme de 30 francs au compte chèque postal 1283 15 du Cercle de Pédagogie, Bruxelles.

Le *plan détaillé*, portant les noms des collaborateurs et le titre exact des communications sera envoyé ultérieurement, sur simple demande adressée :

Cercle de Pédagogie, Editions, 91, rue de Savoie, Bruxelles.

Pour les collaborations ou autres communications concernant la semaine, s'adresser à M. F. P. Doms, 33, avenue Albert-Forest, Uccle I.

Documents

Camps scolaires et classes à la campagne

(Angleterre)

Depuis deux ou trois ans, les revues et journaux pédagogiques anglais ont décrit plusieurs expériences réussies faites pour donner aux élèves d'écoles urbaines l'occasion de travailler de temps en temps dans un cadre rural.

L'une des plus anciennes est celle de Wytham, faite à Oxford. Au début de l'année 1931, le colonel Raymond Ffennell, possesseur de la magnifique propriété de Wytham, à quelques kilomètres de la ville, élabora un projet dont le but était de donner aux écoliers des quartiers surpeuplés de la ville l'occasion de connaître la campagne. Avec l'approbation du Secrétaire pour l'Education et de la Commission scolaire du Conseil municipal et avec la cordiale collaboration des autorités médicales, le colonel Ffennell offrit aux écoles l'usage d'une partie assez vaste de sa propriété et entreprit la construction de quelques salles de classe disséminées à flanc de coteau dans un site aéré, à proximité d'une source d'eau potable et jouissant d'une vue étendue. Ces salles furent pourvues de grandes cheminées en briques, de façon qu'on puisse les utiliser même les jours frais. Au cours de l'été de 1931, environ 500 enfants passèrent un jour par semaine dans ces classes à la campagne. Parents, enfants, membres du corps enseignant et médecins en furent tous si enchantés que de nouvelles maisonnettes furent construites. Elles sont maintenant au nombre de sept, et en 1934, plus de 1.000 écoliers d'Oxford de 6 à 13 ans, élèves de 15 écoles différentes, passèrent au moins un jour par semaine à la campagne, d'avril à novembre, les deux trajets étant faits en autobus.

En 1935, le nombre des enfants fut moins élevé (environ 750), deux des salles ayant servi à un autre usage. Le propriétaire de Wytham désirait, en effet, démontrer ce que l'on pourrait faire pour les enfants de Londres, ou d'autres grandes villes, en employant la méthode allemande des *Schullandheime* (voir Bulletin n° 27 du B. I. E.). Des séjours de 2 semaines furent organisés à Wytham, et des dortoirs construits par l'initiative privée pour loger 35 enfants avec leurs maîtres ou maîtresses. Ces dortoirs furent occupés successivement par des classes de six écoles de filles à Londres, d'une école de garçons et d'une école de filles à Oxford. Les enfants de Londres qui arrivaient d'un des quartiers les plus pauvres furent enchantés des bois, des oiseaux, des fleurs, de la piscine en plein air, des beaux prés verts et du vaste horizon. Leur physique se transforma pendant cette joyeuse quinzaine, mais les leçons ne furent pas négligées. L'augmentation de poids fut en moyenne d'un kilo, due aux repas réguliers, à la nourriture, au repos après le repas de midi, et au sommeil réparateur de la nuit dans ce logis bien différent des taudis surpeuplés, bruyants et étouffants auxquels ces écoliers étaient accoutumés. Cette pratique qui n'est pas coûteuse, pourrait être généralisée. Les enfants de Londres avaient été envoyés grâce à une subvention du « London County Council » et à l'aide amicale de l'Association des Voyages scolaires. Des dortoirs supplémentaires sont en construction à Wytham et 80 enfants pourront y être logés l'été prochain au lieu de 35.

La Commission scolaire du « London County Council » a alloué, au mois de mars 1936, une subvention de £ 100 chacune à quatre écoles de Londres pour leurs camps scolaires, entretenus tant bien que mal jusque-là au moyen de fonds privés.

L'une d'elles est la « Grammar School » (école secondaire) de St. Marylebone, qui possède un camp scolaire au Vieux Moulin de Forest Green dans le Surrey. La maison d'habitation sert aux cours les jours de mauvais temps et à mettre les provisions à l'abri. Pendant le semestre d'été, des groupes de garçons se rendent à Forest Green avec leurs maîtres et logent sous la tente. Utilisant le ruisseau de l'ancien moulin, ils ont établi une piscine en plein air. Leurs études ne souffrent pas de leurs séjours à la campagne.

La Commission scolaire de Barnsley (Yorkshire) a acheté en 1934 un terrain et 15 baraquements d'ouvriers, dans un site aéré, à 700 pieds au-dessus du niveau de la mer, et l'a transformé en camp scolaire pour les écoles de la ville. Les baraquements peuvent loger 136 enfants et 9 maîtres ou maîtresses, avec une infirmière et les aides de cuisine nécessaires. La cuisine et le réfectoire ont été installés dans un des baraquements, et des salles de classe dans deux autres ; l'un des plus grands contient deux classes qui se transforment en une grande salle de récréation. Grâce à ce camp, 130 enfants avec leurs professeurs, de chacune des écoles primaires supérieures (*Senior and Central Schools*) à tour de rôle, peuvent passer 8 jours au camp pendant le semestre d'été. Au mois d'août, 70 élèves de l'école spéciale pour les estropiés y ont séjourné 15 jours. Le camp est en usage de mai à octobre, ce qui permet à quelque 2.350 enfants et 150 professeurs d'y séjourner. Le programme hebdomadaire comporte 10 heures de géographie, 4 heures de sciences naturelles (*Nature Study*), 2 heures de langue maternelle, 2 heures de jeux organisés, 1 heure d'histoire, 1 heure de calcul. La géographie, l'histoire et les sciences naturelles sont basées sur l'étude du milieu local. Chaque enfant tient son journal. Lorsque le temps est mauvais les loisirs sont occupés par des représentations dramatiques, des discussions organisées et des jeux d'intérieur. Garçons et filles aident au jardinage. La Bibliothèque publique de Barnsley prête de nombreux livres.

La Commission scolaire de la Ville de Hull, après des expériences satisfaisantes, a loué pour l'été de 1936 deux camps privés et un camp militaire sur la côte du Yorkshire. Du mois de juin au milieu de septembre, 3.976 enfants y ont passé chacun 8 jours. Un programme éducatif a été établi par l'inspecteur en chef de la Commission scolaire. Une modique contribution financière est exigée des parents qui peuvent l'acquitter. On a demandé des volontaires parmi les membres du corps enseignant pour assurer la surveillance et il s'en est trouvé en nombre plus que suffisant. On les a distribués dans les camps à raison de 3 par 40 enfants. Ceux dont le tour tombait pendant les vacances ont obtenu en compensation une semaine de vacances au cours du semestre. Chaque équipe de professeurs comprenait au moins un nageur de premier ordre, et toutes les précautions furent prises en vue de maladies contagieuses ou d'accidents éventuels. Les enfants étaient chargés de certaines tâches utiles, par exemple : mettre le couvert, peler les pommes de terre, éplucher les légumes ; ils s'en acquittaient avec tant de bonne grâce que les « corvées » furent maintes fois attribuées en guise de récompense !

Maintenant que les camps scolaires sont nés en Angleterre, ils s'y multiplieront à coup sûr très rapidement. Déjà une école particulière de Londres, école mixte pour enfants au-dessous de 12 ans, a ouvert une maison de campagne où les enfants pourront « camper » pendant le semestre d'été, pour y vivre d'une vie simple et rurale.

Publication du B. I. E.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée..des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

FÉVRIER-MARS 1938 N° 155
16e ANNÉE

Bibliothèque de l'Institut des Sciences de l'Education * Palais Wilson GENÈVE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Bibliothèque de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education * UNIVERSITÉ GENÈVE

NUMÉRO SPÉCIAL

SOMMAIRE

1re Partie. — **LE GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE ET LA REVUE « POUR L'ÈRE NOUVELLE ».**

I. PRÉAMBULE.
II. CHAPITRE Ier : *Historique.*
III. CHAPITRE II : *L'œuvre de la Revue et du Groupe.*
IV. CONCLUSION.

2e Partie.

Mlle ANGLES. — *Par la confiance et la joie.*
M. A. CARROI. — *La méthode du travail par équipes dans l'enseignement du second degré.*
M. L. SOUSTRE. — *L'Education Nouvelle dans l'Enseignement primaire.*
Annie FOURNIER. — *Ecoles Nouvelles.*
Lucien BOÈS. — *A travers les revues pédagogiques de langue française. Livres.*

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm
PARIS (5e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur
à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n° 697-92.

Prix de ce Numéro : France, 10 fr., Etranger, 15 fr.

Groupe Français d'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière : Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (V^e). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 5 fr. par an.

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

publient cette année, dans la série

LE BONHEUR DE LIRE :

PANORAMA DU FLEUVE : Création nouvelle du Père Castor. Album-dépliant formant frise murale de 2 m 40 × 0 m 24. Large synthèse du fleuve, depuis ses sources glaciaires ou souterraines jusqu'à la mer. Véritable œuvre d'art et centre inépuisable d'intérêt et d'observation, ce magnifique panorama en 8 couleurs, par A. EXTER, texte de M. COLMONT, trouvera sa place à la maison (chez les petits comme chez les grands) et à l'école.

Le Panorama du fleuve, en album dépliant (24 × 24) sous couverture double ..... **16** fr.
Le Panorama du fleuve, roulé sous étui..... **15** fr.

LA FERME DU PÈRE CASTOR : C'est l'album des animaux domestiques. Présentés dans le cadre de leurs occupations habituelles, les images d'H. GUERTIK et le texte alerte de LIDA donnent de chacun d'eux un portrait plein de vie et de charme.

La Ferme du Père Castor, 24 pages (24 × 28)..... **12** fr.

QUIPIC LE HÉRISSON : Après Panache l'écureuil, Plouf canard sauvage, etc..., voici maintenant, toujours contée par LIDA et imagée par ROJAN, la simple histoire d'une famille de hérissons. C'est aussi l'histoire du jardin et de ses hôtes minuscules et innombrables.

Quipic le Hérisson, 36 pages (23 × 21)..... **9** fr.

LA PETITE SIRÈNE : L'un des plus beaux, l'un des plus émouvants des contes d'ANDERSEN. 8 hors-texte en couleurs et en noir de BILIBINE.

20 pages (22 × 26)..... **12** fr.

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6e)

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

Madame SECLET-RIOU
Inspectrice des Ecoles Maternelles et de l'Ens. Primaire

A LA RECHERCHE D'UNE PÉDAGOGIE NOUVELLE

UN VOLUME 13 x 19 BROCHÉ..... **15 fr.**

ANSAY-TERWAGNE ET VELUT
Inspecteurs de l'Ens. Primaire

PÉDAGOGIE NOUVELLE
THÉORIE ET PRATIQUE
Un vol. 13,5 x 21,5 broché.. **20** fr.

Mlle FLAYOL
Directrice d'Ecole Normale

LE DOCTEUR DECROLY EDUCATEUR
Un vol. 13 x 18 illustré de photographies.. **15** fr.

Collection " Bleue ".

INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Cahier n° 1. — **Principes et Méthodes, l'Ecole Decroly, l'Ermitage,** par **G. Gallien** et **L. Fonteyne.**
Cahier n° 2. — **L'observation** et la mesure, par **L. Fonteyne.**
Cahier n° 3. — **L'Association,** par **A. Claret.**
Cahier n° 4. — **L'Expression,** par **L. Fonteyne** et **A. Claret.**
Cahier n° 5. — **Méthode globale,** par **J. Degand.**
Chaque cahier, couverture bleue. **10** fr. La collection des 5. **40** fr.

Collection " Ivoire ".

L'EXPLORATION DU LANGAGE DE L'ENFANT
Epreuves de compréhension, d'imitation et d'expression,
par le **Dr O. Decroly.**
Revu et complété par le **Dr J. Jadot-Decroly** et **J. E. Sagers.**

L'ETUDE EXPERIMENTALE DU CARACTERE
Méthodes et Résultats, par **N. Braunshausen.**

INITIATION GÉNÉRALE AUX IDÉES DECROLYENNES, ESSAI D'APPLICATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,
par **Gérard Boon.**
Chaque ouvrage, couverture ivoire ..... **15** fr.

Madame PAGEOT-ROUSSEAUX

DESSIN ET PERSPECTIVE

Nous signalons particulièrement aux jardinières d'enfants ce volume. N'ont-elles pas besoin à chaque instant de faire vivre sous les yeux des enfants un animal ? un personnage ? Aucun livre ne les initiera mieux que celui-ci à ce travail qui demande l'analyse du mouvement. Ces pages remplies de croquis constituent un enseignement absolument pratique.

Un vol. entièrement illustré de grandes planches en noir à pleine page. 1 magnifique album ..... **45** fr.

Envoi sur simple demande de nos catalogues.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

---

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 35 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiriennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd.. 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand. en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève. Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr 6

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
Au Musée Pédagogique, 29, Rue d'Ulm, PARIS (Ve)

BULLETIN D'ADHÉSION

PRIÈRE D'INSCRIRE

Comme membre bienfaiteur (1) *pour la somme de* **300 francs** (2) *payée en*.....*fois.*

Comme membre actif (1) *pour une cotisation annuelle de* (2) **5 francs** *ou pour un versement unique de* **cent francs.**

Nom : ..... Prénoms : .....

Qualité ou profession : .....

Adresse : .....

SIGNATURE (très lisible)

(1 et 2) Biffer les formules inutiles.

REVUE "POUR L'ÈRE NOUVELLE"

(Paraissant 10 fois par an)

Prix de l'abonnement { *France : 1 an,* **30 francs** — *6 mois* **20 francs.**
Etranger : 1 an, **50 francs** — *6 mois* **30 francs.**

Les abonnements partent du 1er janvier ou du 1er juillet de chaque année.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je soussigné .....

demeurant à .....

..... (1)

désire m'abonner à la revue "**Pour l'Ère Nouvelle**" pour une durée de.....

Ci-joint la somme de ..... (2).

A....., le.....193

SIGNATURE, (très lisible)

(1 et 2) Nom et adresse très lisibles.

Adresser les paiements exclusivement à Madame J. HAUSER, trésorière, 2, Boulevard St-Germain, PARIS (Ve) — Compte chèque postal 697.92

PREMIÈRE PARTIE

Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle

et

La Revue « Pour l'Ère Nouvelle »

Préambule

Rien ne saurait servir de meilleur préambule à toutes réflexions sur la nécessité urgente d'une profonde rénovation de nos méthodes d'éducation, que les paroles de notre Président d'honneur, dénonçant dans sa conférence au Congrès de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle, à Nice, en 1932, le danger que fait courir à la civilisation — et peut-être à l'humanité — le divorce tragique qui existe entre les forces matérielles mises par la science au service de l'homme et les progrès de sa moralité.

« Depuis la découverte, il y a trois ou quatre siècles, de la méthode expé-
« rimentale par nos pays d'Occident, et grâce à la confiance, quelquefois exces-
« sive ou prématurée, que sa réussite nous a donnée dans la puissance de la
« raison, notre science, notre représentation du monde matériel, et, par elle,
« notre puissance d'action sur les choses, se sont développées d'une manière
« admirable et imprévue, au point de mettre, par l'avance qu'elles ont prise
« sur le progrès de nos institutions humaines, notre civilisation et notre espèce
« elle-même en danger. Il y a là une opposition, un conflit aigu entre la thèse
« morale et l'antithèse scientifique, conflit qui ne peut être résolu que par une
« synthèse, et c'est cette synthèse que l'éducation nouvelle doit contribuer à
« réaliser par la solution du problème de la culture générale.

« Je résumerai ceci en une formule : la science a pris aujourd'hui une avance
« considérable et dangereuse sur la justice. Les exemples abondent. Prenez les
« problèmes internationaux : leur acuité résulte de l'accroissement considéra-
« ble du danger de la guerre par suite de l'application de la science à l'art de
« tuer et de détruire. Ce danger n'existe que par suite du retard sur la science
« militaire de la justice internationale, cette création humaine, comme la justice
« individuelle, la liberté et la paix. Il y a là un exemple particulièrement impor-
« tant et frappant du retard pris par la justice sur la science, et, dans le
« domaine de l'éducation, par le côté moral sur le progrès scientifique et tech-
« nique non encore véritablement intégré à la culture générale.

« Vous savez aussi que le conflit entre le développement des applications de « la machine, résultat du travail scientifique, et notre régime non adapté de « répartition de la propriété, est à l'origine de cette crise de justice sociale dont « le monde souffre terriblement (1). »

LANGEVIN.

De ces progrès matériels, la cause réside, il est vrai, dans le développement de l'intelligence et du savoir humain, aspect important de la « civilisation »; mais si la connaissance du monde met entre les mains de l'homme de puissants moyens d'action, elle ne lui impose pas la répulsion à s'en servir contre ses semblables pour leur nuire ou les asservir. Fait plus grave encore, la puissance qu'elle place entre ses mains n'exige même pas, pour être utilisée, la valeur intellectuelle qu'il a fallu pour la créer : une brute humaine suffit pour presser le bouton d'un savant mécanisme qui déclenchera une explosion meurtrière. Et les cerveaux les plus évolués ne sont pas à l'abri des instincts dominateurs et de l'inhumanité. Nous n'avons donc pas atteint les mobiles profonds de l'homme, si nous n'avons réalisé que le progrès de son intelligence. Et, comme tout se tient dans l'être humain, en négligeant de favoriser la valeur morale de ses sentiments et l'énergie de son action, nous avons nui aux possibilités d'élévation morale que contient le progrès intellectuel.

Il faut donc reprendre à sa base la notion même de l'éducation; et, quelle que soit la valeur primordiale de la formation intellectuelle, ne pas limiter à elle seule les ambitions et les préoccupations des éducateurs. Vérités banales à l'esprit, mais qui n'ont pas encore pénétré les pratiques. Tous les peuples respectueux des droits de la nature humaine se préoccupent de réaliser ce devoir des adultes vis-à-vis des jeunes générations. Les systèmes d'éducation anciens, avec leurs cadres, leurs organisations, leurs règlements, sont partout ébranlés ou mis en discussion. Du nouveau s'ébauche un peu partout, et le moment vient où la France songe à renouveler son « Education Nationale ». Il faut souhaiter ardemment qu'en en perfectionnant la structure, elle ne néglige pas de lui insuffler un esprit nouveau qui peut seul lui conférer l'efficacité nécessaire.

C'est à quoi travaillent *le Groupe Français d'Education Nouvelle*, section de la *Ligue Internationale*, et sa revue « POUR L'ERE NOUVELLE ». Sa position et ses ambitions ne peuvent être mieux connues que par la reproduction des deux textes ci-dessous : l'un *Manifeste de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle;* l'autre, *Appel du Groupe Français pour l'Education Nouvelle.*

MANIFESTE

Pendant les vingt-et-une années qui se sont écoulées depuis la fondation de la Ligue, les principes de l'Education nouvelle ont été très largement reconnus. Ils sont aujourd'hui incorporés dans les programmes d'enseignement de bon nombre d'Etats; ils ont même conquis pour les élèves des Ecoles normales l'autorité particulière de ce qui se lit dans les manuels. Sans doute la pratique n'est pas tout à fait au niveau de la théorie, notamment dans le domaine de l'enseignement secondaire et supérieur. Mais là-même de grands progrès ont été réalisés. Il s'ensuit que plusieurs de nos membres sont assez embarrassés quand on leur demande : « Que représente la Ligue pour l'Education Nouvelle? En quoi ce qu'elle réclame diffère-t-il de ce qui est aujourd'hui accepté? »

Tout d'abord, l'idéal pédagogique moderne n'est pas accepté partout, ni par

---

(1) P. LANGEVIN. Le Problème de la culture générale. *Pour l'Ere Nouvelle*, n° 81.

chacun, même dans les pays les plus avancés; à tous les degrés de l'école ce qu'implique cet idéal dans la pratique de l'enseignement requiert encore un grand effort de mise au point. Partout on a besoin encore de congrès, de cours, de conférences, d'expositions, de démonstrations à l'usage de ceux qui sont peu renseignés et qui désirent en savoir davantage; on a besoin que nos centres de recherches entreprennent et encouragent des expériences, confrontent les résultats obtenus dans les différentes parties du monde et rendent ces résultats accessibles à tous.

Mais notre Ligue a aussi une autre mission, plus urgente. Le monde actuel jette à l'idée que nous nous faisons de l'éducation un défi qui l'atteint au cœur même. Cela est évident dans les pays où, tout en mettant en œuvre plusieurs des techniques de l'Education Nouvelle, on contredit à ses affirmations fondamentales, — là où le travail de la Ligue est proscrit ou mutilé. Cela est manifeste aussi dans les pays où l'agitation sociale et politique rend vains tous les efforts éducatifs, ou bien fait d'une éducation éclairée une activité qui ne peut se poursuivre qu'en secret et dans des conditions dangereuses. Dans les pays mêmes où le courant moderne est officiellement encouragé, la gêne qu'imposent à l'éducation les conditions générales de la société n'en est que plus douloureusement sentie. Plusieurs de nos membres se demandent amèrement à quoi rime notre idéal en face d'enfants qui souffrent de la faim et du froid. D'autres nous disent combien nos mots d'ordre sonnent creux devant la désespérance des chômeurs et le sentiment d'insécurité qui assombrit la vie de tant de nos contemporains. Que faisons-nous de la fraternité humaine dans nos exercices de défense contre les gaz et en face des efforts de nos Gouvernements pour nous « bourrer le crâne »? Comment, en vérité, des éducateurs peuvent-ils aujourd'hui échapper au sentiment de la futilité de leur effort? Beaucoup ne font que préparer des agneaux pour la boucherie. Trop d'enfants vivent non seulement dans le besoin et la misère, mais sous une constante menace de mort. Si nous voulons leur donner une éducation digne de ce nom, il nous faut diriger notre attention sur les conditions essentielles de leur vie.

Notre point de vue en tant que citoyens

Nous croyons à l'unité fondamentale de l'espèce humaine. L'histoire nous montre que les hommes de toutes les races et de toutes les nations ont, au cours des âges, graduellement acquis toujours plus d'intérêts et de buts qui leur sont communs. Ces intérêts et ces buts sont constamment formulés et interprétés à nouveau; ce qu'ils ont d'identique n'apparaît pas d'emblée, mais cependant le sens du mouvement est clair : l'humanité tend vers une plus grande unité, unité d'esprit et unité d'organisation. Et c'est, nous le croyons, en participant librement à ce développement que la personne individuelle de chacun de nous trouve le plus pleinement sa raison d'être, — bien plus, l'essence même du progrès consiste dans la croissance, aussi riche, aussi libre d'entraves que possible, de chaque être humain individuellement et dans sa participation à la vie commune. La croissance de l'esprit humain nous paraît ainsi la suprême leçon de l'histoire. Notre tâche première, dans l'ordre pratique, est de l'exprimer par une organisation de la société qui embrasse le monde entier et qui pourvoie au développement, aussi complet que possible, de chacun des membres de cette société individuellement. C'est là, essentiellement, une tâche d'éducation, au service de laquelle doivent se mettre non seulement les écoles et les foyers, mais les ateliers, les bureaux, les usines, bref la structure entière de notre vie économique et sociale.

Nous ne pouvons pas donner une éducation digne de ce nom à des êtres qui souffrent de la faim, du froid, d'un sentiment d'insécurité et d'injustice; nous ne pouvons pas prendre notre parti de systèmes économiques ou sociaux

qui aboutissent à ces maux ou qui les tolèrent. Nous devons regarder comme contraire à notre idéal d'éducation toute organisation sociale qui permet l'oppression ou l'exploitation d'un par un autre, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de nos frontières nationales. Nous devons déclarer la guerre à tout ce qui, en matière d'éducation, admet des différences fondées sur la position économique ou sociale, sur la couleur, la race, la nationalité, la langue ou la croyance. Nous devons regarder comme nuisant au progrès éducatif le fait de réserver notre allégeance exclusive à un groupe, quel qu'il soit, plus étroit que la famille humaine tout entière, — et comme proprement fatale à toute éducation une combinaison de cette loyauté restreinte avec des sentiments d'hostilité à l'égard d'autrui. Reconnaître ces obstacles, c'est reconnaître notre devoir de travailler à les écarter. Il est impossible que nous entendions une vocation d'éducateurs sans entendre aussi l'appel à servir comme citoyens la communauté humaine qui se constitue en s'étendant au monde entier.

Le point de vue du maître

Ceux d'entre nous qui ont accepté des fonctions de maîtres se trouvent en présence de deux devoirs apparemment contradictoires. D'une part, nous avons à respecter ce qu'il y a encore de peu mûr dans ceux qui nous sont confiés, nous devons prendre à cœur la tâche que nous avons de développer en eux un jugement indépendant. D'autre part, nous nous devons de rester fidèles à la conception que nous nous sommes faite de la société humaine et à ce que cette conception implique pour nous sur le terrain de l'éducation. Il suit de là qu'il ne nous est pas permis de faire de la propagande pour aucun parti politique, ni d'imposer à la génération qui monte aucun des programmes tout faits qui ont été adoptés par des groupes rivaux pour résoudre les problèmes qui angoissent notre monde d'adultes. Mais il suit de là aussi que nous avons à la fois le droit et le devoir de chercher à mettre nos écoles en harmonie avec la conception la plus large que nous avons de la société humaine. En le faisant, nous ne pourrons pas ne pas influencer la façon de voir des enfants auxquels nous avons affaire. Et c'est notre devoir de rendre clairement compte, à nous-mêmes et à autrui, de ce que cette influence doit être.

Si nous acceptons comme notre idéal une humanité unie, organisée de manière à permettre à chaque être humain d'atteindre à son développement le plus complet, il faut que nous nous donnions des institutions scolaires dans lesquelles cet idéal soit immédiatement expérimenté et vécu. Nous devons dès lors tendre à faire de l'école une communauté organique en relation vivante avec la communauté plus large qui l'entoure. Nous devons faire de la coopération une réalité quotidienne, donner à chaque individu le sentiment de sa responsabilité envers l'ensemble, et sa part dans la détermination de la vie commune. Nous devons favoriser en lui l'habitude de penser et d'exprimer son opinion de façon indépendante et chercher à établir des méthodes de discussion et de persuasion plutôt que de contrainte. Nous devons accepter comme allant de soi le respect de la conscience individuelle. De cette façon la démocratie, au sens le plus profond de ce mot, deviendra partie intégrante de l'attitude mentale de nos écoliers. Ils quitteront l'école pour le monde sans avoir à remettre en question de valeurs fondamentales; ils seront prêts à prendre leur poste dans la grande aventure de l'humanité. Cet idéal démocratique dans lequel nous voyons notre tâche fondamentale, nous devons aussi le présenter comme une idée à considérer intellectuellement. Cela resterait un devoir même dans un monde où toutes les institutions seraient mises au service d'un but éducatif. Renforcé par l'application pratique qui en sera faite dans la vie quotidienne, l'idéal démocratique — cela n'est pas douteux — influencera fortement les générations nouvelles. On pourra donc nous reprocher de déterminer d'avance en quelque mesure l'attitude des

jeunes envers la vie. Acceptons ce reproche; répondons que le droit de travailler ainsi pour la démocratie est la condition essentielle à laquelle nous acceptons nos fonctions de maître. Mais rappelons-nous aussi que l'attitude que nous aspirons à favoriser implique le droit de mettre en doute et de rejeter ce qui nous paraît essentiel.

Si l'idée que nous nous faisons de la vie sociale correspond aux besoins et aux aspirations d'êtres humains en voie de croissance, et aux besoins de la société elle-même, nous n'aurons pas à l'imposer. Il suffira de la proposer à la fois comme expérience vécue et comme objet d'étude.

Approved by

William Boyd, Fred Clarke, Beatrice Ensor, Presidente ; Adolphe Ferrière, A. Hamaide, E. Hartree, Walter Laffan, A. J. Lynch, Vice-Chairman; W. T. R. Rawson, Elisabeth Rotten, H. Wallon, Laurin Zilliacus, Chairman.

APPEL

Le GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE, section française de la **Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle**, adresse un appel à tous ceux qui contribuent à l'éducation de la jeunesse, pour une rénovation des méthodes éducatives.

Si bonnes que soient leurs intentions, si utiles que paraissent certaines réformes administratives récemment envisagées : diminution des effectifs des classes — gratuité partielle de l'instruction — perfectionnement des bâtiments scolaires — introduction de l'éducation physique, nous croyons qu'il ne suffit pas de multiplier les écoles ni de les rendre accessibles à tous ceux qui sont capables d'en suivre l'enseignement, d'alléger les programmes, de diminuer les heures de travail intellectuel au profit de l'éducation physique, de former des maîtres de plus en plus instruits, mais qu'un effort doit être aussi tenté pour modifier *l'attitude des éducateurs* en face de l'enfant : à leur souci d'instruire doit s'ajouter celui d'éduquer au sens véritable et plein du mot.

Il serait vain de proclamer le droit de tout enfant à se réaliser totalement si, dès son jeune âge, ses maîtres ne savaient pas connaître ses besoins, ses instincts, guider ses expériences, l'aider à dégager ce qu'il vaut par une sagace adaptation de leurs moyens éducatifs à ses forces spontanées.

Et pour cela que faut-il?

Que la préparation des maîtres ne soit plus limitée à l'acquisition des connaissances qu'ils doivent enseigner à l'enfant, mais que tous aient appris à le connaître — scientifiquement et personnellement — dans sa vie évolutive; qu'ils sachent réfléchir sur les buts et les moyens généraux de l'éducation.

Que par son organisation, sa diversité, par ses contacts avec la vie réelle, la vie scolaire soit pour les enfants et les jeunes gens une sorte d'expérience où le besoin qu'ils ont de protection, de tendresse et de joie, ne les empêche pas de faire connaissance avec les nécessités morales et les obligations de la vie sociale.

Que le but essentiel de l'éducation intellectuelle soit l'acquisition des moyens de culture et d'instruction, qu'entre les moyens de connaissance enfantins ou juvéniles et les méthodes de travail scientifique, il y ait acheminement progressif. Les outils élémentaires de la pensée exigent seuls d'être acquis rapidement. Et pour cela que la vie intellectuelle des élèves soit étroitement liée à leurs intérêts, à leurs besoins, à leurs curiosités.

Ces ambitions nous sont communes avec beaucoup de parents et de maîtres de l'enseignement tant primaire que secondaire. Le G. F. E. N., qui depuis 1921 travaille à propager les méthodes d'éducation expérimentées par les pédagogues modernes, à encourager et à rapprocher les novateurs par ses Congrès, sa revue,

ses Conférences, voit avec joie se propager rapidement le désir et l'espoir de modifications sérieuses dans nos pratiques éducatives. Le Congrès du Havre pour l'enseignement du 2e degré, l'adoption commune par des groupements aussi divers que : le Conseil National des Femmes, les Femmes diplômées des Universités, l'Imprimerie à l'Ecole, la Société de Pédagogie, etc., d'un vœu qui demande l'organisation de classes expérimentales, ont démontré clairement l'étendue et la profondeur de cette pénétration.

Dès à présent, nous voulons obtenir des pouvoirs publics, de l'opinion, des parents :

Que soient créées des écoles expérimentales.

Que les moyens de connaître et de pratiquer des méthodes, des modes d'organisation scolaire plus évolués soient offerts aux maîtres de bonne volonté.

Et cela afin de permettre, dans un avenir aussi proche que possible, le renouvellement intégral de l'éducation nationale et la pratique des méthodes qui en feront une œuvre plus vivante et plus humaine.

Pour ce travail d'expérience, de recherche, de propagande, d'action sur l'opinion publique, d'éducation des parents, nous faisons appel à tous ceux qui ressentent la nécessité de préparer une base solide, d'assurer une défense sérieuse au bonheur et à la progressive ascension de l'homme.

Le Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Le Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Les Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur de l'Ecole des Roches.

CHAPITRE PREMIER

Historique

A. — *LA LIGUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE*

Le Groupe Français d'Education Nouvelle est un organisme plus ancien que ne pourrait le faire croire la date relativement récente (janvier 1929) de son installation au *Musée Pédagogique*. Son but est de grouper, d'aider, d'éclairer, de stimuler tous ceux que préoccupent les problèmes de l'éducation, tous ceux qui sentent la nécessité de perfectionner les moyens d'action sur la jeunesse et veulent travailler avec énergie à cette œuvre fondamentale.

Il est Section de la *Ligue internationale pour l'Educaton nouvelle*, née presque au lendemain de la guerre, de la conviction que le cataclysme avait, parmi bien d'autres, des causes profondes et humaines, que pouvait atteindre seulement une éducation plus efficace et mieux adaptée à la société moderne ; de l'espérance, aussi, que l'humanité jeune porte en elle les forces de sa propre élévation, forces que l'éducation doit libérer, entretenir, diriger. Venus de divers pays, des éducateurs et des philosophes, réunis à Calais, en 1921, formèrent le projet de se consacrer à une amélioration de l'éducation de la jeunesse en encourageant et en multipliant les tentatives de rénovation qui s'étaient fait jour çà et là ; ils jetèrent les bases d'une organisation mondiale des novateurs et la Ligue internationale ainsi créée prit le nom de *Ligue Internationale d'Education Nouvelle*. Dès 1922 trois revues furent créées pour lui servir d'organes : *New Era* en anglais, dirigée par Mrs Ensor ; *Das Werdende Zeitalter* en allemand, dirigée par Mlle Elisabeth Rotten ; *Pour l'Ere Nouvelle*

en français, dirigée par M. Ad. Ferrière. Les abonnés de la Revue formèrent les premiers adeptes du *Groupe Français d'Education Nouvelle.* Le nom choisi par la nouvelle Ligue était volontairement général et imprécis. Il ne s'agissait pas, en effet, de faire campagne pour *une* doctrine d'éducation, pour *une* pratique scolaire, fussent-elles conformes aux données scientifiques et éprouvées par une expérience parfaitement concluante. Il s'agissait surtout d'entretenir et de susciter parmi les éducateurs et dans le public, savants et usagers de l'enseignement, le désir du mieux, l'esprit de recherche, l'ambition de la profondeur et de l'efficacité toujours accrues ; de conserver à l'éducation, qui est œuvre de vie, son vrai sens et sa valeur réelle. La vie exigeant une adaptation, l'éducation doit se modifier sans cesse pour s'adapter aux milieux si rapidement changeants de nos sociétés modernes ; la vie étant force interne, l'éducation doit atteindre et utiliser cette force interne, elle doit donc s'adapter au cours de son évolution à l'enfant réel et changeant. Les méthodes ne sont pas des dogmes, mais des moyens, variables selon les circonstances, selon les éducateurs. C'est pour lutter contre la cristallisation des méthodes, pour maintenir toujours vivant l'esprit de progrès et d'adaptation que la Ligue et le Groupe Français n'ont pas voulu adopter un nom plus précis, étiquette d'un programme limité.

Le mouvement de rénovation de l'éducation répondait à un besoin si réel que la jeune Ligue a grandi avec une prodigieuse rapidité. Le chiffre des participants à ses congrès trace la courbe de son évolution : 100 à Calais en 1921 ; 300 à Montreux, en 1923 ; 800 à Heidelberg, en 1925 ; 1.500 à Locarno, en 1927 ; 2.500 à Elseneur, en 1929 ; 2.000 à Nice, en 1932, autant à Cheltenham, en 1936. Les trois fondateurs : Mme Ensor, M. Ferrière, Mlle Rotten, dirigèrent jusqu'en 1929 ce mouvement grandissant, mais le nombre des membres, (sociétés et individus), la diversité des origines (44 à 50 pays représentés dans les derniers congrès), la multiplicité des contacts avec d'autres organismes, le nombre, l'importance et l'urgence des questions qui se posèrent à la Ligue, surtout dans les pays bouleversés par la guerre, tout cela fit sentir la nécessité d'une organisation à la fois plus complète, plus solide et plus durable. Après le Congrès d'Elseneur, un Comité international fut créé. Il régla désormais les affaires de la *Ligue Internationale d'Education Nouvelle,* dont le bureau central est à Londres, (29, Tavistock Square). Les pays les plus importants y ont des représentants, M. Piéron, Professeur au Collège de France, y a siégé pour la section française jusqu'en 1936, date à laquelle il a été remplacé par M. le Dr Wallon.

Celle-ci a pu créer, au *Musée Pédagogique,* un bureau permanent, qui est considéré par la Ligue internationale, comme le *bureau central pour les pays de langues latines* (Amérique du Sud, Espagne, Italie, Portugal, Grèce, Roumanie, etc.).

Actuellement étendue sur tous les continents, la Ligue internationale a dû orienter ses sections les plus éloignées vers la pratique de congrès partiellement internationaux. C'est ainsi qu'il en a été organisé un en Afrique Australe, en 1935, Le Cap et Johannesbourg, présidé par Mme Ensor, et inauguré par le ministre. Il réunit 6.000 personnes et plus de cent associations y étaient représentées ; MM. Bovet et Dewey y prirent part. Un autre congrès a eu lieu en Australie, à Melbourne, en 1937, avec 15.000 participants. Il est actuellement question d'en organiser un dans l'Amérique du Sud. Dans presque tous les Etats où ces assises pédagogiques ont siégé, les gouvernements ont fait les plus grands efforts pour que les membres de l'enseignement public y prennent part.

Fidèle à son programme d'adaptation toujours plus exacte de l'éducation aux besoins et possibilités du moment, la Ligue a exprimé ses principes fondamentaux en des termes quelque peu différents selon les nécessités de l'heure. Nous avons publié plus haut son dernier manifeste rédigé à l'occasion du congrès de Cheltenham en 1936. Il mettait l'accent sur la question de la liberté dans l'éducation. En 1932, lors du Congrès de Nice, il exprimait dans les termes suivants la nécessité et les conditions de l'éducation nationale :

« La crise actuelle appelle la concentration « à travers le monde tout entier de tous les « efforts vers une éducation rénovée. En « vingt ans l'éducation pourrait transfor- « mer l'ordre social et instaurer un esprit « de coopération capable de trouver des so- « lutions aux problèmes de l'heure. A cela « nul effort national ne saurait suffire. C'est « pourquoi la Ligue internationale pour « l'Education Nouvelle adresse un pressant « appel aux parents, éducateurs, administra- « teurs et travailleurs sociaux pour qu'ils « s'unissent en un vaste mouvement univer- « sel. Seule, une éducation réalisant dans « toutes ses activités un changement d'atti- « tude vis-à-vis des enfants peut inaugurer « une ère libérée des concurrences ruineu- « ses, des préjugés, des inquiétudes et des « misères caractéristiques de notre civilisa- « tion présente, chaotique et dépourvue de

« sécurité. Un renouveau de l'éducation « s'impose, basé sur les principes suivants :

« 1° L'éducation doit mettre l'enfant en « mesure de saisir les complexités de la vie « sociale et économique de notre temps.

« 2° Elle doit être conçue de manière à « répondre aux exigences intellectuelles et af- « fectives diverses des enfants de tempéra- « ments variés et leur fournir l'occasion de « s'exprimer en tout temps selon leurs ca- « ractéristiques propres.

« 3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter vo- « lontairement aux exigences de la vie en « société en remplaçant la discipline basée « sur la contrainte et la peur des punitions « par le développement de l'initiative per- « sonnelle et de la responsabilité.

« 4° Elle doit favoriser la collaboration en- « tre tous les membres de la communauté « scolaire en amenant maîtres et élèves à « comprendre la valeur de la diversité des « caractères et de l'indépendance de l'esprit.

« 5° Elle doit amener l'enfant à apprécier « son propre héritage national et à accueil- « lir avec joie la contribution originale de « toute autre nation à la culture humaine « universelle. Pour la sécurité de la civili- « sation moderne, les bons citoyens du mon- « de ne sont pas moins nécessaires que les « bons citoyens nationaux ».

Les revues inspirées des principes de l'Education nouvelle se sont multipliées dans la plupart des pays tandis que l'un des trois organes les plus anciens *Das Werdende Zeitalter* a cessé de paraître depuis 1932.

B. — *LA REVUE « POUR L'ÈRE NOUVELLE »*

L'organe primitif des pays de langue latine *Pour l'Ere Nouvelle* avait été fondé par M. Ferrière et son premier numéro parut en janvier 1922. Dès 1925, elle fut éditée en France, successivement par les soins de Mme Hauser, en 1927, de M. Crémieu et en 1929, par le G. F. E. N. ; à cette date, M. Ferrière manifesta le désir d'en remettre la direction en d'autres mains. L'Institut J. J. Rousseau de Genève et le Groupe Français d'Education nouvelle furent envisagés comme ses successeurs possibles. A la suite d'une consultation qui eut lieu à Genève entre M. Ferrière, M. Bovet, M. Piaget et Mlle Flayol, mandatée par le Groupe Français d'Education Nouvelle, il fut décidé que *Pour l'Ere Nouvelle* passerait aux mains du *Groupe Français*, à charge pour lui de conserver à cet organe son caractère international latin et sa liaison avec la *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle*. Un Comité de rédaction fut formé par deux personnalités françaises : MM. Piéron et Wallon, une Suisse, M. Piaget ; une Belge, M. Decroly. Mlle Flayol, Secrétaire générale du Groupe Français, fut désignée comme secrétaire de la rédaction. En 1933, le Dr Decroly, décédé le 12 septembre 1932, fut remplacé par sa collaboratrice, Mlle Hamaide.

Pour l'Ere Nouvelle s'adresse à un public qui veut être tenu au courant des réformes et des progrès réalisés dans l'éducation de tous les pays. La parole y est donnée à tous ceux qui, enseignant dans une école ou élevant des enfants ou adolescents, ont fait une expérience, qu'il s'agisse d'un procédé d'enseignement, d'une organisation de vie scolaire ou familiale, d'un programme d'étude, etc... Elle est ouverte aussi à tous ceux qui apportent sur les enfants, leur psychologie, leurs besoins, etc., des données expérimentales ou des observations ; les fins de l'éducation et les conditions de son efficacité, les descriptions d'écoles, les questions de programmes, d'examens, de sélection, de technique tiennent dans *Pour l'Ère Nouvelle* une large place.

On y peut suivre, dans des chroniques nationales, l'évolution des théories et des pratiques de l'éducation dans les divers pays. Les livres qui traitent des nouvelles méthodes y sont analysés et une ample revue des revues françaises et étrangères complète la documentation mise à la disposition des lecteurs.

Elle a publié depuis 1922 des articles écrits par des novateurs de l'éducation, encore presque inconnus en France à cette date, en sorte qu'elle est encore aujourd'hui, pour ceux qui essaient de connaître l'histoire du mouvement mondial d'éducation nouvelle, la plus riche source de documents. Elle a réuni, et elle complète tous les ans, une Table des Matières des articles parus. (Voir plus loin un aperçu des principaux de ces articles).

Le champ d'expansion de la Revue s'est parfois modifié au cours de son existence. Bien qu'elle ait toujours conservé des abonnés et des collaborateurs dans les pays étrangers, et particulièrement dans les pays de langue latine, *Pour l'Ère Nouvelle* a vu progressivement diminuer la proportion de cette clientèle pour des raisons très diverses. L'une d'entre elles — et non la moindre — doit être pour nous un sujet de satisfaction, puisqu'elle tient au progrès des idées et des pratiques que nous nous efforçons de répandre. Dans des pays comme la Suisse et la Belgique, des Revues d'éducation nouvelle ont été créées ces dernières années par des centres de propagande et d'études comme l'Institut

des Sciences de l'Education de Genève et le centre Decroly à Bruxelles.

D'autre part, dans certains pays, les Ministères de l'Education, à la suite de réformes inspirées de l'esprit nouveau (dans l'Espagne républicaine et plus récemment en Belgique) ont publié des Bulletins de même inspiration. Mais une autre cause a fâcheusement influencé l'expansion de *Pour l'Ère Nouvelle* à l'étranger : c'est la crise économique qui a multiplié et aggravé les difficultés des échanges internationaux. Dans les Etats balkaniques, dans l'Europe centrale, dans l'Amérique du Sud où nous comptons de très anciens abonnés, un grand nombre d'entre eux ont dû renoncer, à cause des difficultés de paiement, à recevoir notre publication. En revanche, la clientèle française s'est accrue pendant plusieurs années, mais, elle aussi, a souffert à partir de 1934 environ, des difficultés financières et du resserrement des crédits de bibliothèque dans les établissements publics d'éducation. D'ailleurs, en France aussi, le mouvement des idées a abouti à la création d'autres revues inspirées des théories d'éducation nouvelle et à l'introduction, dans la plupart des publications anciennes et traditionnelles, de rubriques et d'articles novateurs. Beaucoup de ces revues, (si nous en exceptons *La Nouvelle Education*, aussi ancienne que *Pour l'Ère Nouvelle* et dont les buts se confondent avec les nôtres) ont d'ailleurs leur caractère propre ; soit qu'elles préconisent telle ou telle technique d'éducation nouvelle (*L'Educateur Prolétarien*, *La Coopération à l'école*, *l'Hygiène, par l'exemple*), soit qu'elles s'adressent à un groupe particulier d'éducateurs (*L'Information Pédagogique* pour l'enseignement du deuxième degré), soit qu'elles servent d'organe à un groupement géographiquement limité à une région (*Les Amis du Nord de l'Education Nouvelle*).

Le caractère propre de *Pour l'Ère Nouvelle* est de ne restreindre son intérêt et sa documentation, ni à une technique, ni à une personnalité pédagogique, ni à une série d'expériences, ni à une région déterminée, ni à une catégorie d'éducateurs, et de permettre, tout en mettant nettement l'accent sur le mouvement français, de le replacer dans l'ensemble du mouvement mondial d'éducation.

C. — LE GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (G. F. E. N.)

Les Débuts

Le Groupe Français d'Education Nouvelle a été constitué à l'origine par les abonnés de la Revue *Pour l'Ère Nouvelle*. Mais à mesure que cette dernière se répandait à l'étranger, et particulièrement en Belgique et en Suisse, à mesure surtout, qu'au travail d'information envisagé tout d'abord, apparaissait la nécessité de joindre un travail de propagande et une action de rapprochement entre les personnes que la communauté de nationalité mettait en présence de conditions semblables, la constitution d'une association spécifiquement française s'imposa.

C'est le 15 février 1922 que le *Groupe Français d'Education Nouvelle* fut officiellement déclaré. Ses statuts, qui par ailleurs ont été partiellement modifiés, définissaient et définissent ainsi les buts de l'Association :

« L'Association a pour objet l'étude des « problèmes concernant la réforme de l'éducation et la recherche des solutions qu'ils « comportent.

« A cet effet, elle proclame les principes « suivants, dont elle favorise la propagation :

« — développement intégral et harmonieux de toutes les facultés de l'enfant ;

« — substitution des méthodes d'éducation fondées sur le libre exercice de cette « personnalité aux méthodes fondées sur la « contrainte ;

« — prééminence du point de vue idéaliste « dans tous les domaines de l'éducation, en « vue de préparer l'enfant au respect et à « l'amour d'autrui et au service de l'humanité. »

Le G. F. E. N. eut à sa tête, dès le début, M. Fauconnet, professeur à la Sorbonne, qui en garda la présidence jusqu'en 1931, date à laquelle l'étendue et l'urgence des tâches à accomplir amena le Groupe à appeler successivement à la présidence, pendant une période de deux ans, l'un ou l'autre des vice-présidents. C'est ainsi qu'après M. Fauconnet, M. Piéron fut élu président actif de 1931 à 1933, le Dr Wallon de 1933 à 1935, M. Faucher de 1935 à 1937, et M. Piéron de nouveau en 1937. Dès 1929, M. Langevin avait été élu président d'honneur.

Depuis 1922, Mme Hauser remplit les fonctions de secrétaire du G. F. E. N. et c'est seulement en 1928 que Mlle Flayol lui fut adjointe. L'une et l'autre ont conservé jusqu'à ce jour leur emploi : l'une, Mme Hauser, comme secrétaire-trésorière, Mlle Flayol comme secrétaire générale.

Outre un comité d'honneur, où l'on relève les noms de MM. Buisson, Brunot, Duhamel, Ch. Gide, Herriot, Profit, etc..., le Groupe comportait et comporte encore un Comité d'action, dont les membres sont élus direc-

tement par tous les adhérents et qui nomme lui-même le Bureau. C'est ce Comité d'action qui administre le Groupe et promulgue son règlement intérieur. Il délègue à la Trésorière des pouvoirs financiers bi-annuels.

Pendant cette première période de son existence, le G. F. E. N. a manifesté son activité, d'abord en se chargeant, dès 1925, de l'administration de la revue P. E. N. dont le chiffre d'abonnés passa de 75 en 1924 à 700 en 1929. Une série de conférences fut donnée en 1922-23 pour tenter de persuader un public encore restreint de la nécessité d'une transformation des méthodes et de l'attitude des adultes en face de l'enfant. En 1924, il contribua à l'organisation du Congrès de Villebon, première manifestation collective en France du mouvement d'éducation nouvelle. Il recruta dans notre pays des adhérents, encore rares, pour les Congrès de Montreux, de Locarno et de Heidelberg et facilita la visite des étrangers qui s'intéressaient aux progrès déjà commencés, des écoles maternelles et des jardins d'enfants. Il mena une active propagande pour toucher l'enseignement public, où il trouva un écho parmi les maîtres qui utilisaient les Coopératives scolaires inspirées par M. Profit, ou le travail par groupes dont M. Cousinet établissait la théorie et encourageait la pratique. Par la plume de l'un de ses membres, le G. F. E. N. lançait un vibrant appel au personnel de l'enseignement secondaire féminin (voir P. E. N., n° 41).

1929-1932

La vie du *Groupe Français d'Education Nouvelle* prit une étendue et une intensité particulières à partir de 1929, date à laquelle plusieurs faits importants, résultant du travail antérieur, vinrent fortifier son action. De nouveaux vice-présidents furent nommés, et en particulier M. le Dr H. Piéron, professeur à la Sorbonne et au Collège de France, où il a succédé à Binet, M. le Dr Wallon, alors professeur à la Sorbonne, mais pour qui a été créée en 1937 une chaire de Psychologie et Education de l'Enfance au Collège de France, et M. Bertier. C'est aussi en 1929 que M. Paul Langevin, déjà professeur au Collège de France et depuis membre de l'Institut, acceptait la présidence d'honneur du Groupe et ne devait jamais cesser de lui marquer un intérêt très agissant. Il apparaissait de plus en plus à un nombre grandissant de personnes que le mouvement d'éducation nouvelle, s'il n'était pas encore sorti, en France, de la période héroïque, si les exemples de M. Profit, de M. Cousinet, de M. Freinet, de quelques jeunes Ecoles Nouvelles étaient encore mal connus et peu suivis, du moins il intéressait désormais des hommes de science et ne pouvait plus être taxé d'esprit d'aventure et d'utopie.

La preuve en fut pour ainsi dire administrée par le ministère de l'Instruction publique qui, en 1929, accorda au bureau du *Groupe Français d'Education Nouvelle*, — pourtant organisme privé, — l'hospitalité dans les locaux du Musée Pédagogique, rue Gay-Lussac. Et lorsque le Musée Pédagogique fut transporté rue d'Ulm, le G. F. E. N. y conserva sa place.

Désormais pourvu d'un siège stable, il put organiser, avec ses deux secrétaires élues, une permanence qui devint peu après et à la fois, le bureau de la Revue *Pour L'Ere Nouvelle*, le centre de travail du Groupe, et aussi, selon le désir de la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle, le bureau de cette Ligue pour les pays de langue latine.

En effet, par suite de la même évolution qui s'était produite en France, la Ligue internationale dut, vers la même époque, compléter et préciser son organisation internationale. Chacun des pays où fonctionnait un groupement national (et la Ligue internationale a toujours conservé le principe de n'en reconnaître qu'un par pays) dut désigner un représentant au Conseil international. M. le Dr Piéron y a siégé pour la France jusqu'en 1936, date à laquelle il a été remplacé par M. le Dr Wallon.

Les effets de cette action plus continue se firent sentir dès 1929, où, grâce à la propagande menée activement et malgré l'éloignement du lieu de réunion (Elseneur en Danemark), un groupe de plus de 60 Français assista au Congrès international. Il y fut décidé que la prochaine réunion, fixée en 1932, aurait lieu en France et que le G. F. E. N. aurait la charge de la préparer. Après de nombreuses démarches à Montpellier, Dijon, Rouen, Lyon, Cannes, etc..., c'est la ville de Nice qui fut choisie. Le Comité d'organisation trouva auprès de la municipalité de cette ville le concours le plus actif et le plus généreux. Les locaux du Lycée et de l'Ecole supérieure, du Parc Impérial et le Palais de la Méditerranée furent mis à la disposition du Congrès pour ses conférences, ses réunions de commissions, ses expositions, ses démonstrations, son cinéma, etc... L'un des assistants exprimait ainsi sa première impression sur le Congrès :

« Début magnifique et impressionnant « dans le pays de la claire lumière, dans le « cadre large, élégant et fleuri que la Muni- « cipalité de Nice a généreusement préparé « pour notre Congrès.

« Atmosphère déjà perceptible dans sa « complexité, où le sérieux de l'heure, la « tristesse des misères présentes, atténuent « discrètement la joie des contacts, la cordia- « lité des rapports, la foi enthousiaste.

« Malgré les difficultés, 2.000 congres- « sistes sont réunis ici ; de 43 pays différents « et les expositions occupent au Parc Impé- « rial environ 25 salles. Il y a malheureu- « sement des absences bien attristantes : M. « Decroly, Sir Percy Nunn sont retenus par « la maladie ; M. Bonnet, de l'Institut de « Coopération intellectuelle, le grand poète « Tagore n'ont pu qu'envoyer des messages « de sympathie.

« La Municipalité ouvre le Congrès par « une belle réception dans le cadre délicieux « de la Villa Masséna dont les jardins ont « reçu la plus délicate décoration lumineuse « et dans les salons de laquelle M. et Mme Mé- « decin reçoivent aimablement la foule des « congressistes.

« Les Président et Vice-Présidents : M. « Langevin, qui préside, et que tous sont « si heureux de voir présent à cette fête, « M. Becker, M. Bovet, M. Piéron, le D^r^ « Wallon sont entourés de tous ceux qui « désirent leur être présentés.

« Le lendemain matin, M. Langevin inau- « gure les travaux du Congrès dans la salle « des fêtes du Lycée du Parc Impérial et « prononce le discours de bienvenue. En- « suite vient M. Becker qui évoque surtout « la gravité et la tristesse des heures pré- « sentes, M. Bovet souhaite qu'un esprit de « famille préside aux séances du Congrès, « Mme Ensor adresse un vibrant appel à tous « les pionniers de la paix qui doivent être « aussi les pionniers de l'éducation. Tous « souhaitent une chaleureuse bienvenue aux « congressistes et remercient ceux qui ont « contribué à rendre possible ce difficile con- « grès : Municipalité de Nice, Conseil Géné- « ral des Alpes-Maritimes, ministères de « l'Education nationale et des Affaires étran- « gères, personnalités plus modestes qui ont « exécuté le travail obscur nécessaire de « l'organisation.

« Le soir, la conférence de M. Langevin « sur la « Culture Générale » et celle du « Dr Leeuw sur « La tâche de l'Éducation « dans la crise mondiale » réunirent les con- « gressistes au Palais de la Méditerranée, « dont le vaste hall est toute la journée « comme une ruche bourdonnante. Là siè- « gent les bureaux du Secrétariat qu'entoure « la foule des congressistes.

Le lendemain, M. le Ministre de l'Édu- « cation nationale apporte au Congrès le « salut de bienvenue du Gouvernement. Il « est accueilli dans le cadre grandiose du « Grand Hall, cadre somptueux, par de cha- « leureux applaudissements. M. Langevin le « remercie et indique brièvement l'urgence « et la possibilité d'une éducation publique « mieux adaptée à ses fins. Le ministre « exprime son étonnement et sa joie de se « trouver en contact avec un mouvement si « important et si sympathique.

« Il souhaite à nos travaux le plus com- « plet succès et insiste sur la nécessité d'éle- « ver des citoyens du monde (1). »

***

Ce Congrès eut en France un grand retentissement : il révéla à beaucoup l'existence et la possibilité de méthodes rénovées, et aussi l'étendue et l'universalité du problème de l'éducation. Sa préparation avait d'ailleurs été l'occasion et le moyen d'un intense effort de propagande dans les diverses régions de la France. Des conférences avaient été faites dans les villes les plus diverses : à Perpignan, Nîmes, Marseille, Toulon, Aix, Nancy, Privas, Caen, Alençon, Chartres, Amiens, Lille, Nantes, La Rochelle, Le Mans, Valence, Aubenas, Lyon, etc. Elles avaient parfois abouti à la création de groupes départementaux (à Perpignan, Nancy, Chartres, etc.), dont le plus important, organisé en 1929, à Lille, est devenu le *Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle*. C'est une association autonome, dont l'activité s'étend sur la plupart des départements du Nord et qui est présidée par MM. Gouhier et Hubert (2), professeurs à la Faculté de Lille. La plupart de ces conférences furent faites sous le patronage de sociétés déjà existantes et des plus diverses : associations professionnelles de membres de l'enseignement, sociétés d'anciens élèves, de parents d'élèves, universités populaires, Institut général de Psychologie, sections de la Ligue de l'Enseignement, des Droits de l'Homme, Ecole des Parents, coopératives, sections de suffrage féminin, Redressement français, Armée du Salut, Société de Pédagogie, etc.

Des réunions régulières d'études, d'ordre plus technique et s'adressant à un public plus limité ont été organisées à Paris au Collège Sévigné, au Cours Kergomard, aux Cours Jarach, au Collège Libre des Sciences Sociales. Ces dernières (3) qui se sont continuées jusqu'à maintenant, nous ont permis, avec la collaboration de nombreux techniciens, de faire connaître la plupart

---

(1) *P. E. N.* : n° 80, août-septembre 1932.

(2) M. Hubert est actuellement recteur de l'Académie de Poitiers.

(3) Voir plus loin la liste de ces conférences.

des expériences en cours et la plupart des problèmes et des techniques de l'éducation nouvelle. Dès ce moment, le Groupe Français avait noué des relations suivies et travaillé en collaboration avec les groupements dont l'action s'exerçait en totalité ou partiellement dans le même sens que la sienne. Ces relations étaient particulièrement actives et cordiales avec les membres de la Nouvelle Education, du Bureau Français d'Education, de la Société de Pédagogie, des « Compagnons de l'Université Nouvelle », du Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle, de l'Inprimerie à l'Ecole, du groupement de Mme Guieysse, des Coopératives scolaires, de la Correspondance scolaire internationale, dont les buts s'apparentent plus ou moins étroitement aux nôtres et avec lesquels les occasions de collaboration sont nombreuses.

A l'étranger, le Groupe Français d'Education Nouvelle était déjà en liaison étroite, d'une part avec le Groupe belge, qui jusqu'en 1932 a eu le Dr Decroly et Mlle Hamaide comme animateurs ; et d'autre part, avec le Bureau International d'Education et l'Institut des Sciences de l'Education à Genève.

Quelques journaux de la grande presse accueillirent dès ce moment des articles sur l'Education nouvelle : *L'Œuvre, La Dépêche de Toulouse, La Française, Le Peuple, Le Petit Journal, Les Nouvelles littéraires, Monde*, etc. Peu de temps avant le congrès de Nice, le Groupe invita les représentants de la presse parisienne à une réunion qui eut lieu au Club de la Renaissance. MM. Piéron et Wallon s'efforcèrent de leur faire sentir la nécessité d'une réforme de l'éducation, orientée dans un sens à la fois plus humain et plus scientifique et de les intéresser au futur congrès. Mais le moment n'était pas encore venu où les questions d'éducation solliciteraient la grande presse et la réunion n'eut que peu de résultats. Pourtant quelques journaux envoyèrent des correspondants à Nice et les travaux du congrès furent relatés copieusement par la presse locale, et dans leurs lignes essentielles, par les grands journaux.

Est-il nécessaire d'ajouter que le Groupe Français d'Education Nouvelle accueillit parmi ses membres et suivit avec l'intérêt le plus actif les personnes qui tentaient ces expériences d'écoles nouvelles. M. Bertier, directeur de l'Ecole des Roches était l'un de ses vice-présidents ; Mme Roubakine, directrice de l'Ecole Nouvelle de Clamart (plus tard transférée à Bellevue) avait sa place dans le comité d'action, à côté de M. Profit, père des coopératives, de Mlle Bardot, qui y représentait les écoles maternelles. Le Congrès de Nice offrit à tous les pionniers de l'éducation nouvelle l'occasion et les moyens d'assurer une grande publicité aux efforts qu'ils entreprenaient et aux résultats qu'ils obtenaient. Les salles de l'exposition française, installée dans le local de l'Ecole supérieure du Parc Impérial, montrèrent les travaux exécutés dans les écoles nouvelles privées, ceux des écoles publiques où fonctionnaient les coopératives scolaires, le travail par groupes, les centres d'intérêts, l'imprimerie à l'école ; où l'on pratiquait l'observation directe, le travail libre, les travaux manuels ; les écoles maternelles exposèrent, à côté des travaux des enfants, des photographies montrant la vie des jeunes dans ces établissements. D'autres photographies et quelques maquettes firent connaître les plus récentes « belles écoles ». Enfin une salle réunissait les documents et renseignements qu'exposaient toutes les sociétés et associations qui, sous une forme ou un aspect quelconque, travaillaient à perfectionner l'éducation : la Nouvelle Education, le Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle, l'Imprimerie à l'Ecole, la Correspondance scolaire internationale, les Coopératives scolaires, l'Hygiène par l'Exemple, la Ligue de l'Enseignement, etc... y avaient leur stand. Les conférences faites par des Français furent nombreuses à ce Congrès de Nice, nous en citerons seulement quelques-unes. M. le Professeur Langevin, qui présidait, parla du « Problème de la culture générale ». M. le Professeur Piéron, montra « Comment créer une culture adaptée à l'époque moderne ». Le Dr Wallon traita « De la culture générale et de l'orientation professionnelle », Mlle Angles et Mme Coirault exposèrent « l'Œuvre de l'Ecole maternelle française », etc..., etc. (1). Des cours furent faits par M. Bugnon sur les Coopératives scolaires, par M. Cousinet sur le travail par groupe ; par M. Freinet sur l'imprimerie à l'école.

1932-1936

A partir du Congrès de Nice, l'action du G. F. E. N. prit plus d'ampleur et de précision. Surtout, il travailla dans une atmosphère plus sympathique et plus compréhensive. Le retentissement du congrès, la participation à ses travaux de hautes personnalités scientifiques et administratives (M. Chatelet, alors recteur de l'Académie de Lille, avait accepté d'y faire l'une des conféren-

(1) Le texte de ces conférences et de celles de Mlle Brunot, de MM. Bloch, Brun-Laloire, Roger, Laforgue ont été publiés dans *Pour l'Ere Nouvelle*, nos 80, 81, 82, 83.

ces solennelles et plusieurs inspecteurs généraux en avaient suivi les séances ; le Ministre de l'Education Nationale l'avait inauguré et avait assisté à quelques conférences) avaient facilité les contacts, suscité les curiosités, encouragé les novateurs. Ceux-ci, rapprochés en cette circonstance, avaient senti plus vivement l'utilité de grouper leurs efforts au lieu de les disperser. Une conséquence presque immédiate de ces faits fut le projet de fusion du Bureau Français d'Education et du Groupe Français d'Education Nouvelle.

Cette fusion était vivement désirée par les membres des deux Sociétés, qui se retrouvaient dans les réunions de l'une et de l'autre et qui travaillaient à des buts communs. Elle avait été amorcée au Congrès de Nice et les modalités en furent étudiées par leurs deux bureaux. L'entente se fit à la fin de l'année 1933 et l'Assemblée générale de 1934 ratifia les accords de son bureau. Les membres et les noms des deux sociétés furent confondus et le Président du B. F. E. fut élu vice-président du G. F. E. N., puis en 1935, Président. Mmes Reynier-Paget et Grandjouan, M. Baucomont furent nommés membres du Comité d'action.

Pendant cette même période, le siège du Groupe Français fut deux fois modifié. Le Musée Pédagogique, où se trouvait son bureau, fut transféré rue d'Ulm dans un bâtiment entièrement renouvelé. En attendant que le local qui lui avait été promis pût être mis à sa disposition, le Groupe Français dut quitter l'ancien Musée Pédagogique passé en d'autres mains. Grâce à sa fusion avec le Bureau Français d'Education, il trouva un abri provisoire à l'école primaire de la Place Lucien-Herr ; et c'est seulement en 1934 qu'il s'installa rue d'Ulm. La sympathie et l'activité de M. Lebrun, Directeur de l'Office de Documentation pédagogique, la bienveillance du Directeur du Musée pédagogique firent naître de ce fait de fécondes conséquences. Des salles de réunion, une salle de cinéma peuvent être mises à sa disposition en cas de nécessité, l'administration du Musée assure à ses activités une publicité généreuse, et il est autorisé à utiliser la riche documentation de l'Office. En revanche, il remet à la bibliothèque du Musée, pour être conservées par elle, une partie des revues qu'il reçoit et offre gratuitement aux correspondants de sa Bibliothèque circulante les livres de sa propre Bibliothèque de prêts, lesquels d'ailleurs ont pris place dans le catalogue du Musée.

Nos contacts personnels avec les visiteurs qu'intéressent les questions pédagogiques se sont accrus dans cette maison, qui est celle des éducateurs et dont les animateurs ont inscrit à l'entrée cette phrase vraiment « éducation nouvelle » : « Dans cette maison, l'*Enfant* est, non pas l'Elève, mais, sans qu'il s'en doute, le *Maître* ». On ne manque pas d'y signaler notre présence aux nombreuses personnalités françaises et étrangères qui y viennent aux renseignements.

Nous avons tenté, en dehors de notre action sur l'opinion, d'agir directement sur les pouvoirs publics, en les incitant à prendre l'initiative d'une action réformatrice. Soucieux surtout de préparer par des expériences judicieuses la transformation nécessaire de la masse imposante de l'Enseignement public, nous avons voulu obtenir d'abord du Ministre de l'Education nationale qu'il consente à permettre ou à encourager, en tous cas à contrôler, des expériences limitées. Afin de donner à notre action plus de poids, nous sommes entrés en relations avec plusieurs groupements qui nous semblaient devoir être sympathiques à notre projet. Nous avons ainsi pu déposer au Ministère le vœu ci-dessous, signé en même temps que par le Groupe Français d'Education Nouvelle, par le Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle, par le Conseil National des Femmes, par le Front de l'Enfance et par l'Association des Femmes diplômées des Universités.

Voici le texte de ce vœu :

Les groupements ci-dessus :

« Expriment le vœu que Monsieur le Mi-
« nistre de l'Education Nationale veuille
« bien autoriser et même encourager l'expé-
« rimentation des méthodes nouvelles d'édu-
« cation dans quelques établissements, aussi
« bien de l'enseignement secondaire et tech-
« nique que de l'enseignement primaire ».

« Ils souhaitent que ces expériences soient
« faites par des maîtres désireux et capables
« de les tenter; autant que possible dans des
« établissements spéciaux, du type des éco-
« les expérimentales, telles qu'il en a été
« établi déjà dans plusieurs pays et que les
« résultats obtenus ne soient pas appréciés
« uniquement par les succès aux examens,
« mais contrôlés dans les classes mêmes. »

« Ils souhaitent aussi que, partout où les
« vœux du personnel et les circonstances le
« permettront, ces expériences ne soient pas
« bornées à l'amélioration des conditions et
« des procédés actuels de l'œuvre d'éduca-
« tion, mais que de profondes transforma-
« tions soient autorisées dans l'organisation
« de la vie scolaire et de la discipline, la
« nature du programme et du travail des
« enfants, l'attitude des maîtres vis-à-vis des
« élèves. »

« Enfin, que les procédés déjà en usage

« dans les écoles nouvelles pour adapter « l'œuvre éducative aux besoins, aux intérêts, aux activités spontanées des enfants, « pour la rendre plus efficace et plus profonde, soient expérimentés dans les conditions nécessaires à leur meilleur rendement. »

Nous avons eu en cette circonstance l'occasion de poursuivre une active propagande en faveur de la réforme de l'éducation au Conseil National des Femmes, dont la section d'éducation s'est vivement intéressée aux exposés de Mme Cazamian, de Mlle Carroi, de Mlle Flayol, si bien qu'à la fin de 1936 ces mêmes personnes ont été chargées de prendre la parole à l'Assemblée générale annuelle, pour y faire connaître les principes et les réalisations de l'Education nouvelle (1).

En province, nous avons poursuivi la tâche, non seulement de diffusion de nos idées, mais aussi d'organisation de nos membres. Dans la plupart des départements et surtout dans les écoles primaires, les tentatives individuelles de rénovation se sont multipliées, adoptant le plus souvent l'une ou l'autre ou l'une et l'autre des techniques de « L'Imprimerie », des « Coopératives », du « Travail par groupes ». En rapprochant ces travailleurs, en les faisant se connaître les uns les autres, en essayant d'intéresser à eux leurs chefs, nous avons réussi à créer des « groupes départementaux » dans l'Eure-et-Loir, l'Allier, la Nièvre, les Bouches-du-Rhône, la Seine-Inférieure, groupes qui se sont ajoutés à ceux que nous avions déjà.

Avec moins de succès, nous avons tenté, suivant les directives qui avaient été tracées à Nice, d'organiser une association nationale des écoles nouvelles. Mais le petit nombre de ces écoles privées vouait cette association à l'impuissance, et après plusieurs réunions infructueuses, le projet a été pratiquement abandonné. Les maîtres et directeurs des écoles nouvelles s'agrégèrent personnellement à l'Association internationale.

Notre Groupe a ressenti douloureusement le regret que la mort du Dr Decroly a fait éprouver à tous les amis de l'Education Nouvelle. Nous ne pouvons oublier l'influence que ses idées, ses techniques, sa foi pédagogique avait exercé sur la plupart d'entre nous, pour les amener à vouloir et à croire possibles de profondes modifications dans l'éducation des enfants. Notre Groupe, à ses débuts, avait reçu de lui de constants encouragements et il avait grandement contribué à lui attirer l'intérêt et la collaboration de la plupart des personnalités qui sont aujourd'hui à sa tête. Aussi avons-nous pris l'initiative d'organiser à sa mémoire une grande manifestation qui a réuni à Paris, autour de la famille du Dr Decroly et de ses plus intimes amis belges les membres et les représentants de nombreuses associations, le Groupe Français d'Education Nouvelle, la Société de pédagogie, le Syndicat national des Instituteurs, etc.

Successivement, le Professeur Langevin, le Dr Piéron, le Dr Wallon, M. Jadot, Mlle Flayol prirent la parole pour évoquer la physionomie du disparu, ses années de jeunesse, son œuvre scientifique, son originalité pédagogique et ses créations éducatives (1).

Quelques mois plus tard, une manifestation de même nature avait lieu à Bruxelles, avec la participation officielle du gouvernement belge : M. Langevin et Mlle Flayol y représentaient le G. F. E. N.

C'est grâce à lui également, que la participation française fut importante au Congrès de la Ligue de l'Enseignement belge (août 1934) dans la section d'éducation nouvelle. Des communications : de M. Langevin sur le rôle des sciences dans l'éducation, de M. et de Mme Piéron, de M. Laugier sur la technique des examens ont été présentées par Mlle Flayol ; M. Bertier, M. Freinet, M. Lallemant y ont pris la parole.

Au cours du congrès de Nice et en présence des difficultés qu'apporte la crise économique à l'organisation des grands congrès internationaux, il avait été décidé qu'on ne se réunirait pas avant 1936, mais que, dans l'intervalle, auraient lieu des congrès par « régions linguistiques ». Le G. F. E. N. songea à en préparer un en 1935 pour les pays de langue latine ; selon un vœu formulé à Nice et qui avait été favorablement accueilli par M. Llopis, alors directeur de l'enseignement en Espagne, il se proposa de le retenir dans ce pays. Une réunion eut lieu à Paris, à laquelle participèrent M. Luzuriaga, représentant de la Ligue en Espagne, MM. Langevin, Wallon, Piéron, Mme Hauser, Mlle Flayol. On y jeta les bases d'une organisation et M. Luzuriaga se chargea de trouver en Espagne les concours nécessaires. Ce fut la ville de Barcelone qui parut la mieux désignée pour recevoir les congressistes et nous fûmes informés que les autorités catalanes étaient disposées à prendre toutes mesures utiles pour assurer le succès de l'entreprise. Mais les événements qui se produisirent en Espagne anéantirent ce projet, et

(1) Voir l'article « *Quelques réalisations en France* », *P. E. N.*, n° 119.

(1) La plupart de ces conférences ont été publiées dans le numéro de septembre 1937 de *Pour l'Ere Nouvelle*, consacré au Dr Decroly.

il fallut se résigner à attendre le congrès de 1936, dont le siège venait d'être fixé à Cheltenham.

Cependant en France le progrès de nos idées s'accélérait et les réalisations se multipliaient. Les maîtres des écoles du second degré se réunissaient au Havre dans un esprit de décisive rénovation qui les acheminaient vers l'éducation nouvelle. De vives critiques y furent formulées contre le danger moral de la discipline qu'on impose et de la vie qu'on fait vivre aux jeunes gens, contre les exagérations des plans d'étude ; on écouta avec sympathie l'exposé des tentatives poursuivies dans quelques établissements, et principalement dans les lycées de jeunes filles au Maroc, pour organiser de façon saine, libérale et socialement éducatrice, la vie des internats. On vit les résultats, on entendit parler des techniques nouvelles par plusieurs de nos membres.

D'autre part les écoles nouvelles privées grandissaient et leur exemple intéressait de plus en plus les membres de l'enseignement public. L'Ecole nouvelle de Clamart, la Maison des Enfants de Sèvres abandonnent les locaux de leurs débuts devenus trop étroits, et s'installent, la première à Bellevue, et la seconde — devenue le Collège de la Jonchère — à Rueil. M. Freinet quitta les cadres de l'enseignement officiel et fonda à Vence, en pleine campagne, un établissement d'éducation dont les locaux et le mobilier ont été édifiés par le travail combiné des enfants et des adultes amis. Une trentaine de petits garçons et de petites filles y partagent leur temps entre le travail scolaire, le travail ménager, le travail agricole et artisanal et le libre délassement des arts, des jeux, des ébats et de la contemplation de la nature.

Dès ce moment, le G. F. E. N. a le sentiment qu'un élan est donné, que ses efforts et ceux de tous les groupes, de toutes les personnalités qui ont travaillé dans le même sens que lui commencent à produire des résultats, et qu'en particulier, il est permis de considérer comme possible une rénovation profonde de l'éducation nationale en France.

1936

Les expériences de plus en plus nombreuses qui sont tentées dans notre pays, surtout dans les écoles rurales, révèlent en se déroulant, les points de résistance (parmi le personnel, les administrateurs, les parents) et les insuffisances de préparation des maîtres. Aussi l'action du G. F. E. N. est-elle amenée à se modifier quelque peu. Il porte désormais son effort particulièrement sur la réduction de ces résistances et sur l'étude précise des problèmes qui se posent aux novateurs en action. On peut considérer que la fin de l'année 1936 marque à peu près ce tournant de son activité.

Le sentiment de la nécessité d'un groupement des forces novatrices qui s'était déjà manifesté par la fusion du Bureau Français d'Education et du G. F. E. N. devint plus vif à mesure que l'effort de rénovation se produisait en des points plus nombreux du territoire et parmi des catégories plus diverses de maîtres. Aussi M. Freinet, animateur de « l'Imprimerie à l'Ecole » prit-il l'initiative d'inviter les membres de son association à se joindre aux groupes d'Education nouvelle déjà existants et à contribuer à en fonder de nouveaux. Il ne s'agissait nullement de la fusion de deux groupements. En effet, l'un applique son effort à introduire dans les écoles primaires des méthodes nouvelles par la pratique d'une technique précise « l'Imprimerie à l'Ecole », tandis que l'autre étend son intérêt et son action à tous les âges et à tous les aspects de l'éducation, à toutes les techniques, quels qu'en soient les promoteurs, qui réalisent en totalité ou en partie les principes de l'éducation nouvelle. M. Freinet conseillait à ses adhérents de rejoindre individuellement le mouvement général que représente le G. F. E. N. pour le fortifier de leur dynamisme et aussi profiter du « climat » que tend à créer le Groupe et de l'influence dont il peut disposer. La nécessité et même l'urgence de cette union des groupements divers qui se consacrent aux progrès de l'éducation quels que soient les milieux où ils se développent, et les formes diverses des techniques qu'ils préconisent fut ressentie vivement par les Français réunis à Cheltenham lorsqu'ils prirent conscience de la force de propagande et d'action qui réside dans la Ligue Internationale où s'unissent et se soutiennent mutuellement des personnalités, des formules éducatives, des solutions de problèmes divers. La dispersion des forces françaises de rénovation entre tant d'associations, leur est apparue clairement, comme une erreur de tactique qui affaiblit les moyens d'action de chacune, restreint son rayonnement, paralyse ses efforts, en accentuant jusqu'à l'exagération les nuances qui séparent ceux qui travaillent, somme toute, à la même tâche : personnel des écoles du premier et deuxième degré, parents, habitants du Nord ou du Midi, techniciens attachés à telle ou telle méthode, chacun s'isole de ses « frères » en éducation nouvelle. Il leur sembla possible, chaque groupe gardant son individualité, de se retrouver dans une organisation centrale qui pourrait relier les efforts dispersés et par sa

force accrue faciliter à chacun sa propre action. Les « Imprimeurs » résolurent d'entrer dans cette voie, le G. F. E. N. réuni en octobre 1936 décida de faciliter cette entrée de membres nouveaux et d'étudier, sur la base d'un recrutement élargi, des méthodes de travail adaptées à des conditions nouvelles.

D'une part, l'abaissement de la cotisation (de 10 à 5 fr.) permet d'espérer que personne ne serait empêché d'appartenir à la fois au groupement restreint qui correspondait à son milieu de travail et à ses préférences pédagogiques et à l'association de « rassemblement » qu'était le G. F. E. N.

D'autre part, il fut décidé que les divers problèmes d'ordre général qui se poseraient au fur et à mesure des événements seraient étudiés par des commissions nommées à cet effet et constituées par des personnalités jugées compétentes, à quelque groupement qu'elles appartinssent. Plusieurs réunions eurent lieu dans le dernier trimestre de 1936 pour réaliser ce programme et les « projets ministériels » en vue d'une « réforme » de l'enseignement dictèrent pour ainsi dire les questions à résoudre. Les premières qui s'imposèrent à nous furent « la réforme du certificat d'études » et le programme de l'année de « scolarité prolongée ».

Des commissions se réunirent ou se rencontrèrent, répondant à notre appel, des personnes qui se rattachaient au Groupe du Nord des Amis de l'Education Nouvelle (MM. Hulin, Gouhier, etc...) à « l'Information pédagogique » (M. Weiler), aux diverses associations professionnelles, à l'Imprimerie à l'Ecole (MM. Freinet, Pichot, etc...), à l'administration de l'enseignement public, etc... Un travail important fut, en 1937, le résultat de cette collaboration : le projet de réforme du Certificat d'Etudes que rédigea M. Hulin et qui fut publié dans *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 129. *L'éducateur prolétarien*, le bulletin des Amis de l'Education Nouvelle. Il fut communiqué au Ministère de l'Education Nationale. Le G. F. E. N. proposa au Syndicat national, qui devait présenter un projet de même sorte au Conseil Supérieur, de travailler à une rédaction commune en prenant comme base le projet Hulin. Il nous fut répondu que le Syndicat National n'envisageait pas la possibilité d'une collaboration sous cette forme, mais qu'il ne manquerait pas de tenir compte de notre projet dans ses propositions.

Parallèlement les conséquences de notre organisation renouvelée se déroulèrent dans plusieurs départements. Les Groupes que nous avions déjà fondés à Marseille, à Perpignan, dans l'Allier et l'Eure-et-Loir ont vu augmenter leurs effectifs. Des groupes nouveaux ont été formés dans la Nièvre, la Manche, l'Hérault, l'Isère, les Vosges, la Seine-et-Oise, les Deux-Sèvres, la Saône-et-Loire, la Creuse. D'autres sont en formation dans la Charente, la Charente-Inférieure, le Puy-de-Dôme, l'Aude, l'Ardèche, la Meurthe-et-Moselle, la Savoie, la Seine, l'Eure.

Dans la plupart de ces groupes dominent actuellement les maîtres des écoles du premier degré et nous nous efforçons d'y appeler d'autres éléments, appartenant à tous les stades de l'enseignement. Un effort de redressement de l'éducation ne peut se réaliser que si des techniques nouvelles sont employées, dès le début de l'œuvre éducative, avant que des pratiques erronées ou inefficaces aient atrophié les forces spontanées des enfants et altéré leur vraie nature. Les écoles maternelles et les jardins d'enfants ont commencé cette œuvre, c'est aux écoles du premier degré de la continuer afin que les élèves arrivent à l'âge du « second degré » dans les conditions les meilleures de développement intellectuel, de curiosité, de goût et déjà d'habitude du travail personnel. Cette continuité, cette unité dans l'éducation nous apparaissent comme une nécessité et c'est une raison de plus pour que nous nous efforcions de grouper en une seule association tous ceux qui, de sa naissance à la fin de son adolescence travaillent à « éduquer » les enfants des hommes. C'est la raison pour laquelle, par la voix de notre vice-président, le Dr Wallon, nous avons résisté à la suggestion qui nous était faite, au cours d'une réunion amicale d'éducateurs d'éducation nouvelle à Bellevue (août 1937), d'organiser notre groupe en trois sections distinctes s'occupant, l'une des écoles du premier degré, une autre de celles du deuxième degré, une troisième de l'enseignement supérieur. Nous ne voulions pas non plus, par une organisation de ce genre, sembler exclure de notre intérêt et de nos rangs : les parents, les associations de jeunesse, les maîtres d'apprentissage et tout ce qui, en dehors de l'école, contribue à l'œuvre d'éducation.

Mais le développement de nos groupes départementaux, la variété des tâches qui se présentèrent à eux fit sentir la nécessité d'établir entre notre organisme central (bureau et comité d'action) et les sous-groupes et aussi entre les sous-groupes eux-mêmes un lien étroit et permanent. La revue P. E. N. ne pouvait servir à cet usage à cause de son prix qui dépasse de beaucoup celui de l'adhésion au G. F. E. N. C'est pourquoi nous avons créé et nous adressons mensuellement à tous nos membres un petit bulletin qui les tient au courant à la fois de l'activité du bureau et du

comité d'action, des commissions de travail et de celle des Groupes départementaux.

Celle-ci a revêtu jusqu'à présent trois formes principales qui se retrouvent dans le bulletin : 1° L'étude des méthodes, des principes et des techniques de l'éducation nouvelle, des problèmes qu'elle soulève, l'étude de la psychologie de l'enfant (tout cela à l'aide de livres, de conférences, de démonstrations, etc.) 2° la propagande à l'intérieur du groupe et au sein des diverses catégories d'éducateurs, puis dans le grand public afin de susciter des adeptes nouveaux et de gagner, en plus des éducateurs, des partisans nombreux à l'œuvre nouvelle de l'éducation qui ne peut se répandre qu'à la faveur d'un climat favorable ; 3° enfin les « expériences » tentées par les plus favorisés, les plus hardis, les plus convaincus des éducateurs : expériences entreprises à la suite de cette « préparation », mais aussi, mise à jour, au grand profit de tous et aussi d'eux-mêmes, d'expériences plus ou moins anciennes, faites par des maîtres mécontents des pratiques traditionnelles et qui dans leur école souvent isolée ont découvert par leur instinct d'éducateur des techniques plus efficaces, sans savoir qu'ils rejoignaient par elles un mouvement général et profond de rénovation. De ces trois étapes de travail, quelques-uns de nos groupes ont suivi l'ordre rationnel et selon leur « âge » et leur activité, les uns en sont encore aux « études » et à la propagande, d'autres ont entrepris les « expériences » plus ou moins nombreuses, plus ou moins audacieuses. Mais certains ont abordé l'effort de réalisation aussitôt que quelques maîtres se sont sentis assez instruits des pratiques d'une technique nouvelle pour en faire l'essai dans leur classe : L'Imprimerie à l'Ecole, les Coopératives scolaires, le travail par équipes, les centres d'intérêt ont servi plus ou moins fréquemment à cette mise en marche hardie.

Parallèlement à ce développement en étendue le G. F. E. N. a été amené depuis 1936 à prendre part à diverses manifestations se rattachant à la vie nationale. Nous avons signalé déjà son projet de réforme du Certificat d'Etudes primaires dont on trouvera le texte dans le n° 129 de P. E. N.

A la fin de 1936, M. Lebrun, Directeur de l'Office de renseignements et de documentation pédagogiques (Musée pédagogique) nous offrit la possibilité d'installer une exposition dans le local du Musée Pédagogique. On sait que ce local avait été désigné comme annexe de l'Exposition Internationale des Arts et Techniques, pendant la durée de celle-ci. Une douzaine de mètres de cimaise nous furent concédés dans le vestibule du troisième étage, à droite et à gauche de notre bureau, et le matériel nécessaire fut mis à notre disposition. Le bureau du G. F. E. N. décida de limiter l'exposition aux « travaux d'enfants » et à la « vie scolaire » considérés comme les aspects les plus représentatifs des méthodes nouvelles, les plus instructifs de ses techniques.

Nous nous sommes aussitôt mis en rapport avec les écoles publiques et privées qui pouvaient nous fournir les documents les plus intéressants et grâce à la bonne volonté des maîtres, à la collaboration dévouée de quelques techniciens et techniciennes des expositions nous avons pu composer un ensemble (d'où nous avons dû exclure, non par absence mais par excès de matériel, les « dessins » qui n'étaient que des « dessins ») de l'activité éducative de l'enfant de 3 ans à l'adolescence.

On pouvait y voir ce que font les petits de l'école maternelle lorsqu'ils ont le choix de leurs occupations et la liberté de « s'exprimer », lorsque leur vie est ordonnée selon leurs besoins (danses, exercices physiques, constructions, jeux sensoriels, conversations, entr'aide, etc..., etc.).

A l'âge du 1er degré, nous avons montré l'aspect des salles de travail, — les travaux personnels de recherche et d'application des connaissances acquises dans les diverses disciplines : plans, dessins, collections de documents, fiches, modelages, — les reproductions se rapportant à des faits géographiques, géologiques, artistiques, météorologiques, etc..., — les expériences réalisées par les enfants ; leurs observations et la notation de ces observations — leurs créations romanesques, dramatiques et poétiques, etc...

Les écoles du 2e degré nous ont apporté une riche moisson de travaux scientifiques et de créations dramatiques et poétiques : cahiers de travail personnel — études se rapportant à l'anatomie végétale et animale sous forme de dissections et de reconstitutions schématiques ; aux phénomènes de la nature ; à la géologie, à l'astronomie ; des constructions d'appareils de physique par les élèves, etc. Tout cela montrant clairement que le « savoir » des jeunes instruits avec les méthodes nouvelles ne le cède en rien à celui des élèves « contraints » au travail scolaire.

Nous avons pu montrer en nombre impressionnant des collections de « journaux d'enfants » rédigés, imprimés, illustrés par eux-mêmes et émanant de lycées, de collèges, d'écoles supérieures et d'écoles primaires, surtout rurales. Tous les degrés du savoir, du savoir-faire, du goût et de l'habileté artistiques se reflètent dans ces périodiques qui vont de l'humble cahier de quelques feuilles édité par une petite école de hameau jus-

qu'à la luxueuse publication à laquelle ont collaboré les adolescents et les petits d'une grande institution. Et quelle variété, toujours pittoresque, souvent poétique, dans les noms choisis pour ces « journaux » : *L'Essaim Joyeux*, *L'Aube*, *Les Petits Bavards*, *La Semence*, *Les Petits Glaneurs*, *Tous amis*, *Nos Histoires*, *Les Arielles*, *A chacun sa glane*.

A vrai dire, l'ambition du G. F. E. N. était allée plus loin. M. Piéron avait proposé au bureau d'envisager le projet de faire fonctionner pendant la durée de l'Exposition Internationale une ou plusieurs classes avec des maîtres et des élèves appartenant à des écoles nouvelles. Le bureau avait accueilli avec enthousiasme cette suggestion et les premières démarches firent naître de grands espoirs. Consultées par nous, des écoles nouvelles publiques et privées se déclarèrent prêtes à prendre part à ces démonstrations, à condition que leur durée, leur installation et leur fonctionnement réduisissent au minimum le caractère factice de ces classes de propagande. Les difficultés surgirent lorsque commencèrent les démarches pour l'exécution matérielle. Pendant plusieurs mois nous vîmes successivement s'effondrer toutes les tentatives pour obtenir dans le sein de l'Exposition et de ses annexes officielles, une place convenable pour nos « classes ». Il eut fallu pouvoir « construire » et nous n'en avions pas le moyen. On dut renoncer.

Pourtant une réalisation partielle fut rendue possible grâce à notre collaboration au Congrès International de l'Enseignement Primaire et de l'Education populaire qui devait tenir ses assises au Palais de la Mutualité entre le 27 juillet et le 3 août 1937. Le Syndicat National des Instituteurs qui le réunissait avait demandé au G. F. E. N. dès la fin de l'année 1936 de prendre part à l'organisation de ce Congrès et à cet effet, de désigner un de ses représentants pour faire partie du Comité d'organisation. Mlle Flayol prit part à la plupart de ses réunions. Elle put y faire des suggestions, inspirer ou soutenir celles qui émanaient des membres les plus favorables à l'éducation nouvelle, désigner des personnalités étrangères appartenant à la Ligue Internationale qui furent invitées à participer aux travaux du Congrès ; aider à la composition d'un stand d'ouvrages d'éducation nouvelle à l' « Exposition de livres ». Elle a pu en particulier proposer et obtenir l'installation et le fonctionnement de « classes » d'éducation nouvelle pendant la durée du Congrès et elle rendait compte de cette tentative dans les termes suivants :

« Le Comité d'Organisation n'avait envi-
« sagé que le projet d'équiper une classe
« d'école maternelle et une classe d'école
« primaire pour montrer d'une façon un
« peu vivante et précise ce que doit et ce
« que peut être l'installation matérielle d'une
« école. Lorsque la question vint à l'étude,
« je fis remarquer que le projet serait plus
« intéressant encore si au lieu de classes
« vides on montrait des classes en plein
« fonctionnement et surtout des classes
« d'éducation nouvelle. J'indiquais en même
« temps que si le principe en était admis,
« je croyais pouvoir donner l'assurance que
« le personnel des écoles Decroly (l'Ermi-
« tage et l'Institut) ne se refuserait pas à
« assurer le fonctionnement d'une école pri-
« maire.

« Ma suggestion reçut le meilleur accueil,
« et après avoir décidé que la classe de
« l'Ecole Maternelle serait aussi une classe
« en activité, on mit le projet à l'étude.
« Il présentait de grosses difficultés d'ordre
« administratif et matériel, mais la bonne
« volonté du Comité arriva à les surmonter.
« On obtint trois salles de classe à l'école de
« la rue du Cardinal-Lemoine, à proximité
« du siège du Congrès et l'on arriva à re-
« cruter, malgré les vacances, d'abord une
« trentaine d'enfants du quartier, pour les
« deux classes Decroly. Pour la classe d'Ecole
« maternelle la maîtresse qui en prenait la
« charge comptait amener chaque jour ses
« propres élèves.

« Personne, pas plus les maîtresses que
« les organisateurs, ne se faisait illusion sur
« les écueils d'ordre pédagogique d'une telle
« initiative : des « petits » de 4 ans aux
« « grands » de 9 ans, quelles causes puis-
« santes et permanentes de distraction, de
« dissipation que la présence autour d'eux
« d'un public nombreux, sans cesse renou-
« velé, curieux et interrogateur. Mais les
« maîtresses eurent la conviction qu'elles
« obtiendraient d'eux, malgré cela, un tra-
« vail suffisant et l'ordre nécessaire. Pour
« les deux classes Decroly une difficulté
« plus grande encore s'ajoutait à celle-là.
« Il avait été impossible d'envisager le trans-
« fert à Paris des élèves bruxellois et les
« deux maîtresses savaient qu'elles allaient
« se trouver en face d'enfants inconnus d'el-
« les, comme elles étaient inconnues d'eux,
« que ces enfants venaient d'écoles diverses
« et n'avaient ni habitudes communes —
« bien que tous en eussent déjà et qui
« n'étaient guère celles qu'on aurait souhai-
« tées — ni homogénéité, ni cohésion. Et
« la période de travail avait dû être réduite
« à trois jours. Il a fallu certes aux maî-
« tresses qui ont accepté de faire une telle
« démonstration dans de telles conditions,
« non seulement du courage, mais de l'au-
« dace et avec une confiance longuement

« affermie par l'expérience, un dévouement « d'un bien actif dynamisme à l'œuvre de « leur « maître ». Elles se lancèrent dans « cette aventure avec la plus joyeuse ar- « deur... et la préparation la plus réfléchie. « Dès le deuxième jour, la classe des plus « grands fut conduite en « sortie d'obser- « vation » à Notre-Dame, les congressistes « suivirent, un peu surpris, un peu inquiets « de tant de hardiesse. Mais pouvait-on mon- « trer une classe Decroly, même improvisée, « sans cette prise de contact avec le proche « entourage, observée dans son ambiance et « ses formes réelles, sans modifications dues « au transfert, sans transposition ou simpli- « fication ?

« Le public se serrait nombreux dans le « couloir vitré où l'on avait espéré le main- « tenir, il débordait dans les classes, et les « enfants partis, il assaillait de questions les « maîtresses, qui enseignaient longtemps les « adultes après avoir enseigné les enfants.

« Ceux-ci, dès le premier jour, réclamè- « rent une classe d'après-midi ; dès la deu- « xième séance, désireux de faire profiter « leurs amis d'une « école » si amusante, « amenèrent de nouveaux camarades et l'ef- « fectif, le dernier jour, était presque dou- « blé. De ce côté, le succès était complet et « ce n'est pas un mince résultat. Après cette « démonstration vivante, mais limitée et « faite dans de déplorables conditions, le « film présenté par le « Centre Decroly » « prit tout son sens et toute son impor- « tance. »

On a pu exprimer le regret qu'il n'y ait pas eu dans ce Congrès une section spéciale d'Education Nouvelle. Nous ne l'avons pas trop regretté car nos principes et nos techniques ont été présents dans le programme de plusieurs sections, comme ils étaient présents par les points de vue et les personnalités de bien des orateurs.

En tous cas il paraît indiscutable que dans la première section consacrée aux « Caractères généraux de l'enseignement dans les divers pays » (1) la conférence de M. Jeunehomme sur l'enseignement du premier degré en Belgique, a introduit les auditeurs en pleine réalisation officielle de l'Ecole nouvelle ; que dans la deuxième section, « Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation » (2), les conférences de M. Piaget sur la logique enfantine, de Mme Buhler sur le développement des intérêts de l'enfant ; de Mme Lany-Hollebecque, sur les caractéristiques de la vie sociale de l'enfant ; de Mlle Kohler sur l'éducation sociale d'une classe d'enfants de 11 à 12 ans ; de M. Piéron sur les méthodes de mesure, de M. Llorca sur l'Ecole Cervantes ; du Dr Wallon sur les troubles du caractère et de la discipline ; dans la troisième section, « Méthodes d'Enseignement », les conférences de Mme Boschetti-Alberti sur l'Ecole sereine, de M. Jordun sur le Lycée Montessori à Amsterdam, de Mlle Degand sur l'esprit Decrolyen dans les écoles du premier degré, de Mlle Jadoulle sur l'enseignement par l'observation, de M. Freinet sur l'Imprimerie à l'Ecole, de M. Boeke, de Mme Langevin, de M. Jakiel sur le travail par groupe, de M. Bakule sur le chant choral ; les nombreuses communications sur les publications enfantines et les livres pour enfants, sur l'importance et l'influence de l'éducation physique dans l'éducation générale, tout cela aurait pu aussi bien avoir sa place dans un Congrès d'Education Nouvelle.

Enfin dans l'Exposition de livres, si riche et conçue dans un esprit si large, un stand spécial était consacré à l'Education Nouvelle et l'on y trouvait, outre les œuvres originales des pédagogues modernes, de nombreux ouvrages de vulgarisation, des monographies d'écoles nouvelles et des études théoriques sur leurs principes et leurs techniques.

Le G. F. E. N. s'était aussi préoccupé de savoir si une étude avait été prévue sur le mouvement de l'Education nouvelle dans le volume qui devait être publié sous le titre : « Instruction — Education » dans l'*Encyclopédie française*. M. Piaget et le Dr Wallon y apportaient « l'esprit de l'Education nouvelle ». Sur la suggestion de ce dernier on y fit place aussi aux « réalisations françaises » et la Secrétaire du G. F. E. N. fut chargée de présenter une partie de ces réalisations.

Continuant son travail d'études et d'interventions dans les questions d'éducation et d'enseignement que les évènements mettent à l'ordre du jour, le G. F. E. N. a pris le plus vif intérêt aux « expériences » que le ministre a mis en marche en vue d'une réforme profonde de notre Education nationale. Rien ne pouvait nous être plus sympathique que ces tentatives de « préparation » d'une réforme, dans un ordre de faits si complexes et si délicats. Et notre sympathie ne pouvait qu'être vivifiée lorsque nous avons vu que le choix de ces expériences sur l'orientation scolaire, la culture physique et les loisirs dirigés semblait révéler l'intention nette de ne pas limiter la ré-

(1) Notre collaborateur M. Boes en était le secrétaire.

(2) M. Abadie, l'un de nos membres parisiens les plus actifs, en était secrétaire.

forme à des question (certes de toute première importance, mais non de seule importance) de « structure » mais aussi de fonctionnement, c'est-à-dire de « méthodes ». Le G. F. E. N. considère en effet que vouloir orienter les enfants vers les études qui répondent le mieux à leurs goûts et à leurs aptitudes, c'est rendre obligatoire l'emploi de méthodes plus variées, plus révélatrices parce que mieux adaptées à la mentalité et aux besoins des enfants que ne le sont les méthodes traditionnelles. Il pense aussi que la pratique des loisirs dirigés sera un excellent moyen d'éclairer les maîtres sur les besoins et les possibilités de leurs élèves et de les orienter vers une autre attitude de l'éducateur : celui qui conseille aide et suggère plutôt que celui qui « défend » et « commande ».

C'est dire que nous souhaitons ardemment le succès de ces expériences tant auprès des enfants (ce qui ne fait pour nous aucun doute) qu'auprès des « maîtres », des parents et de l'opinion publique. C'est dire aussi que nous voudrions voir entreprendre ces expériences dans les meilleures conditions possibles et leurs résultats contrôlés de façon à devenir à peu près incontestables.

Aussi nous sommes-nous donnés la tâche (en pleine voie de réalisation) après avoir examiné dans l'esprit le plus compréhensif la manière dont se déroulent ces expériences dans les classes où elles ont lieu, de signaler les points sur lesquels des modifications seraient souhaitables et surtout de souligner les conditions qui nous semblent indispensables à leur efficacité. Parmi elles, il y en a quelques-unes qui devront être réalisées dans la totalité des « expériences » qui sont ou seront tentées ; c'est d'abord qu'elles soient confiées exclusivement à des maîtres désignés par leurs goûts et leurs capacités pour y apporter le dévouement éclairé et la sympathie préalable nécessaires à tout éducateur, et bien plus encore à celui qui « expérimente ». Et l'autre condition est que des ressources normales et des garanties suffisantes empêchent ces « expériences » de devenir des « aventures » d'où s'éloigneraient les éducateurs pondérés : si admirables que soient des personnalités comme celle de Bakulé et de ceux qui ont réussi contre vents et marées, un pays ne peut compter pour l'éducation de toute la jeunesse sur ces « miracles pédagogiques » et sur un personnel tout entier capable de faire quelque chose avec rien. Enfin, nous croyons qu'un contrôle effectif parce qu'objectif doit être assuré à ces expériences.

Le G. F. E. N. a déjà mis au point et se dispose à présenter au ministère une lettre au sujet des « classes d'expérience ». Un travail de même sorte est en cours pour les « Loisirs dirigés » et pour la « prolongation de la scolarité ».

CHAPITRE II

L'Œuvre de la Revue « Pour l'Ère Nouvelle » et du « Groupe Français d'Education Nouvelle »

A. — *COMMENT ELLE A ÉTÉ ENVISAGÉE*

L'historique qui précède permet de voir sous quelles formes et avec quelle intensité s'est développée l'action qu'ont mené, parallèlement d'abord, puis en étroite connexion le G. F. E. N. et la revue P. E. N. On en jugera mieux en jetant un coup d'œil sur les tableaux ci-dessous qui précisent et complètent cet historique.

Dès les débuts de son travail actif, le groupe envisage ce que devront être ses buts d'une manière assez perspicace et précise pour que peu de chose ait dû être modifié au programme du travail que traçait la secrétaire en 1928 (1).

« L'activité du groupe semble devoir revêtir un double aspect :

« 1° Recueillir les travaux scientifiques et philosophiques des groupements d'études existant et des travailleurs isolés qui permettront de fonder l'éducation sur une base solide, mais non immuable, car il

(1) Cf. Rapport sur l'activité du Groupe pendant l'année 1928 par Mme Hauser.

« faut toujours être prêt à se transformer « et à s'adapter quand on veut travailler « avec la vie.

« Faciliter par le travail de commissions « de spécialistes l'élaboration d'un pro- « gramme de réformes à soumettre aux au- « torités qualifiées, trouver les moyens pra- « tiques de rendre possible la préparation « des maîtres dans un esprit nouveau. Dès « cette année, M. le Professeur Fauconnet « dirigera les travaux d'une commission de « réforme des examens. Le premier résul- « tat de ces recherches donnera lieu à un « rapport qui sera présenté au mois d'août « prochain, au Congrès d'Elseneur et con- « fronté avec les rapports des Commissions « qui sont un peu partout au travail.

« 2° Par son Secrétariat organiser des « conférences, des visites, des voyages de « documentation, encourager et susciter les « initiatives du genre de celle de Mlle Carroi « concernant l'enseignement secondaire fé- « minin et rendre tous les services si divers « qu'on lui demande.

« La création d'une bibliothèque de prêt « est envisagée par votre Comité pour le cas « où des ressources suffisantes lui seraient « accordées. »

Les circonstances ont seulement modifié, mais ceci très nettement, l'importance relative prise, dans son activité, par l'effort de direction et d'aide aux réalisations, complètant la propagande théorique.

En 1929, la Secrétaire écrit déjà : « Si le Groupe Français d'Education Nouvelle veut remplir la tâche qui s'impose à lui, il devra se mettre en mesure de donner des directives effectives et une aide réelle à ceux qui souhaitent améliorer leur action éducative. »

Cette évolution vers une propagande, de plus en plus technique, cet effort de plus en plus efficace d'union et de collaboration des amis, individuels ou collectifs, de l'Education Nouvelle nous semble devoir ressortir de la synthèse de notre action.

B. — LA REVUE

Depuis ses débuts la revue « Pour l'Ere Nouvelle » a publié des articles de la grosse majorité des pédagogues novateurs de France et de l'étranger. La table des matières, régulièrement publiée, forme une documentation unique tenue à la disposition des personnes qui en font la demande. Voici les principaux de ces articles :

ANGLES (Mlle) : L'instinct combatif et la Paix (n° 77).
L'Ecole maternelle française (n° 82).

M. BAKULE : Expériences pédagogiques (n° 17).
L'Institut expérimental d'Education (n° 54).

BARDOT (Mlle) : L'effort de rénovation dans les écoles maternelles (n° 49).
Les écoles maternelles publiques (n° 79).

BAUCOMONT (Jean) : Le rôle du Folklore dans l'éducation (n° 76).

BERTIER (Georges) : L'utilité de l'Ecole nouvelle pour l'Ecole publique (n° 8).
Le développement de la personnalité morale à l'Ecole des Roches (n° 17).
L'Ecole nouvelle en face des programmes et des examens officiels (n° 53).
La formation sociale par l'Ecole nouvelle (n° 79).
L'utilité des écoles expérimentales (n° 90).

M. BOSCHETTI-ALBERTI : La discipline dans la liberté (n° 23).

H. BOUCHET : L'Ecole active dans l'enseignement secondaire en France (n° 75).
Un essai d'individualisation dans une classe de philosophie (n° 87).

P. BOVET : Les problèmes scolaires posés par le bilinguisme (n° 105).

CARROI (M.-A.) : Le travail de composition par équipes dans un lycée (n° 49).
L'éducation des indigènes en Tunisie (n° 68).
Méthode classique, méthodes nouvelles dans les gymnases de Berlin (n° 87).
Le dessin au service de l'éducation (n° 89).
Les fondements sociologiques du travail par équipes (n° 118).
Développement individuel et travail par équipes (n° 119).
Art et Personnalité libre (n° 123).
Le recrutement des maîtres et des élèves (Afrique du Nord) (n° 131).
La semaine pédagogique de Rabat (Pâques 1937) (n° 131).

Dr CHANG PENG CHUN : Contacts interculturels et adaptation créatrice dans le monde moderne (n° 125).

Ed. CLAPARÈDE : La pensée loyale et son éducation (n° 84).

COUSINET (Roger) : La Nouvelle éducation (n° 1).
L'Art des Enfants (n° 3).
L'auto-éducation et le travail collectif (n° 8).
Une école expérimentale en France (n° 15).
Expérience de travail libre par groupes (n° 49).

DALCROZE (E. Jacques) : Le Rythme (n° 3).
La gymnastique rythmique (n° 8).
L'équilibre (n° 63).

DECROLY (Dr O.) : Comment l'Education intellectuelle contribue à sublimer les tendances (n° 8).

Expériences d'Education nouvelle à La Haye (n° 12).
De l'enseignement individuel dans les classes nombreuses (n° 13).
Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts (n° 17).
Une école nouvelle en Amérique du Sud. Le Gymnase moderne de Bogota (n° 19).
Parallèle entre les troubles mentaux de l'adulte et de l'enfant. L'enfant et le soleil (n° 39).
Difficultés d'établir les types psychologiques chez l'enfant (n° 52).

J. Degand : Petite école (n° 91).

Dubois (Fernand) : L'Education nouvelle et l'expérience belge (n° 127).

Dupuy (Paul) : L'Esprit international à l'Ecole internationale de Genève (n° 18).
Les Centres d'intérêt à l'Ecole internationale de Genève (n° 33).

R. Duthil : Une école active en France dans le cadre d'une Ecole primaire supérieure de Jeunes Filles (n° 58).

Ensor (Béatrice) : L'esprit du temps nouveau (n° 10).
Croisades dans le royaume de l'Education (n° 51).

Ad. Ferrière : Une république d'enfants : l'Odenwald (n° 7).
Progrès actuels du mouvement en faveur de l'Education nouvelle (n° 10).
La coéducation des sexes dans la famille et à l'Ecole (n° 13).
L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles (n° 15).
Ecoles expérimentales en Europe et en Amérique (n° 16).
Les types psychologiques dans l'enfance et dans l'espèce (n° 17).
Une visite aux pionniers de l'Ecole active en Italie (n° 23).
Pestalozzi et l'Education nouvelle (n° 25).
Le problème de l'enseignement secondaire (n° 33).
La composition française à l'Ecole active (n° 43).
La détermination des types psychologiques et l'individualisation en éducation (n° 44).
La Turquie nouvelle et ses Ecoles (n° 45).
De la nécessité d'orienter la psychologie vers l'étude de l'individualité (n° 51).
La situation actuelle et l'avenir de la psychologie individuelle (n° 52).
L'Education dans la république de l'Equateur (n° 60).
L'Education nouvelle en Colombie.
L'Education nouvelle au Mexique (n° 75).
L'enseignement de l'Histoire (n° 80).
Ovide Decroly (n° 81).
Comment tenir compte des aptitudes du Maître à l'Ecole (n° 82).
Ch. Becker (n° 89).
Hommage à Decroly (n° 91).
Parents et enfants (n° 94).
Classification des enfants d'après leur type psychologique (n° 95).
Le premier Congrès du cinéma d'Education et d'Enseignement à Rome (n° 101).
La coéducation des sexes (n° 102).
L'Education, facteur de transformation sociale (n°s 103 et 104).
La formation de l'esprit de géométrie selon Mme Montessori (n° 106).
Extension à l'étranger des Instituts médico-pédagogiques (n° 128).

Flayol (Mlle E.) : L'esprit des écoles nouvelles et les écoles normales primaires françaises (n° 49).
Comment améliorer la préparation intellectuelle et morale des éducateurs (n° 53).
On parle en France d'Education nouvelle (n° 69).
Quelques réalisations en France (n° 119).
L'Education nouvelle au Congrès international de l'Enseignement primaire et de l'éducation populaire (n° 131).
Coup d'œil sur les journées de la « Classe d'Orientation » (n° 132).

C. Freinet : L'imprimerie à l'Ecole (n° 49).
L'imprimerie à l'Ecole (n° 79).
Une technique nouvelle de travail scolaire par l'imprimerie à l'Ecole (n° 99).
La littérature enfantine (n° 102).

H. Frère : Philosophie du plan belge d'études primaires (n° 127).

Geheeb (Paul) : Impressions du Congrès (n° 83).

A. Hamaide : L'œuvre du Dr Decroly en Belgique (n° 1).
Comment rendre l'enseignement du calcul intéressant ? (n° 53).
Ovide Decroly (n° 91).
Le plan d'études belge (n° 127).

Hebert (Max) : L'Enseignement de la Paix à l'Ecole (n° 77).

R. Jadot : Notre enseignement primaire peut s'enorgueillir de son programme (n° 127).

R. Jeudon : Résultats de l'Education du geste sur le comportement physique et mental (n° 101).

Jung (C. G.) : L'importance du subconscient dans l'Education individuelle (n° 17).

Kerschensteiner (Dr Georg) : La conception pédagogique du travail (n° 7).

P. Langevin : Discours à la séance d'ouverture du Congrès de Nice (n° 80).
Le problème de la culture générale (n° 81).
Laugier (M. H.). : Une science nouvelle : la Biotypologie (n° 109).
Laugier (Dr Henri) et F. Papillon : La sélection des intelligences et la réforme de l'enseignement (n° 13).
H. Laugier, Ed. Toulouse, D. Weinberg : La biotypologie et l'orientation professionnelle (n° 92).
H. Laugier et D. Weinberg (Extrait du « Travail humain ») : Le facteur subjectif dans les notes d'examen (nos 106 et 107).
M. Llopis : La rénovation de l'Ecole dans l'Espagne républicaine (n° 84).
G. Lombardo-Radice : Le rôle du jeu dans l'éducation (n° 23).
L'Ecole active dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique (n° 23).
Adolphe Ferrière et l'école active (n° 60).
Luzuriaga (Lorenzo) : Les trente points caractéristiques de l'Ecole publique rénovée (n° 40).
Le jeu et le travail dans l'éducation (n° 52).
E. Marcault : Psychologie de la conscience créatrice (n° 17).
Montessori (Maria) : La discipline et la liberté (n° 29).
Les principes de la psychologie appliqués à l'éducation (n° 51).
Mobilisation nouvelle (n° 80).
Extraits du livre « L'Enfant » (n° 115).
(Extrait de conférences). Les étapes de l'Education (n° 122).
N. Nemès : Le mouvement d'Education Nouvelle en Hongrie (n° 20).
Les possibilités et les limites de l'autonomie scolaire chez les enfants de 8 à 10 ans (n° 82).
A. Nieto Caballero : Le renouvellement d'un peuple par l'éducation (n° 126).
Petersen (Peter) : Les réformes scolaires récentes en Allemagne et les communautés scolaires à Hambourg (n° 8).
Piaget (Jean) : La naissance de l'intelligence chez l'enfant (n° 26).
L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle (n° 83).
Le jugement moral chez l'enfant (n° 86)
Développement des idées morales chez l'enfant (n° 102).
H. Piéron : La notion d'aptitudes en éducation (n° 49).
Education nouvelle et docimologie (n° 73).
Les origines en France de la méthode des tests (n° 79).
Comment créer une culture adaptée à l'époque moderne (n° 82).
Les deux principes de l'Education nouvelle (n° 91).
L'Education en Colombie (n° 95).
Sur les examens (n° 101).
Le problème de l'action de l'hérédité et du milieu dans la formation intellectuelle (n° 117).
Mme H. Piéron : Les recherches psychologiques à l'école et la collaboration des éducateurs (n° 73).
M. et Mme H. Piéron et H. Laugier. — Etude critique sur la valeur sélective du certificat d'études et comparaison de cet examen avec une épreuve par tests (n° 105).
H. Piéron / H. Wallon } Sur le nouveau plan belge (n° 127).
Profit : Les coopératives scolaires françaises (n° 79).
Après quinze années de coopération scolaire (n° 105).
W. Rasmussen : La pédagogie du doute (n° 112).
Rotten (Elisabeth) : Les communautés scolaires de Hambourg (n° 6).
Mlle Soustre : Les couples enfantins (nos 93 et 94).
Wallon (Dr H.) : Les composantes neurologiques du caractère (n° 52).
Un laboratoire de pychologie de l'enfant (n° 61).
Culture générale et orientation professionnelle (n° 81).
Pédagogie concrète et Psychologie de l'enfant (n° 91).
Les origines du Caractère chez l'enfant (n° 98).
L'Expression des émotions et leurs fins sociales (n° 99).
Allocution au Congrès de Cheltenham (n° 121).
Les rapports de la science avec la formation des personnalités libres (n° 123).
La méthode des Tests et l'étude du caractère (n° 124).
Psychologie et Education de l'enfance (n° 129).
Washburne (C. W.) : Les écoles rénovées de Winnetka aux Etats-Unis (n° 14).
Ce qu'il y a de bon et ce qu'il y a de mauvais dans l'éducation en Russie (n° 35).
Les écoles de Winnetka (n° 72).
Science et libre personnalité (n° 123).

Elle a publié également les comptes rendus et les plus importantes communications des

Congrès de la Ligue Internationale (Calais, 1921 ; Territet, 1923 ; Locarno, 1925 ; Heidelberg, 1927 ; Elseneur, 1929 ; Nice, 1932 ; Cheltenham, 1936), ainsi que de la plupart des Congrès partiels : Villebon, 1924 ; Congrès de Londres, 1931 ; Congrès Hollandais et Congrès du Havre, 1936 ; Congrès du Maroc, 1937, etc... On y trouve également les « divers » manifestes de la Ligue Internationale et mention y est faite des actes les plus importants de son activité.

On trouve encore dans P. E. N. des compte-rendus réguliers et des extraits des travaux de documentation du Centre de documentation du Musée Pédagogique, du Bureau International d'Education. Certains de ses numéros, publiés en général avant les congrès internationaux, contiennent des études spéciales sur les réalisations françaises d'éducation nouvelle qui permettent d'en suivre les progrès dans notre pays (N°s 1, 2, 13, 27, 34, 49, 53, 63, 73, 74, 79, 87, 98, 99, 114, 119, 129, 131).

C. — *LE GROUPE*

1) *Conférences :* Le G. F. E. N. a fait faire des conférences souvent accompagnées de projections, d'expositions, de démonstrations pratiques à Alençon, Amiens, Auxerre, Aix-en-Provence, Aubenas, Brives, Brest, Bernay, Bordeaux, Bornemouth, Carcassonne, Chambéry, Chartres, Le Havre, Lyon, Lille, Lagny, La Rochelle, Le Puy, Limoges, Lasalle, Le Mans, Marseille, Moulins, Narbonne, Nancy, Objat, Périgueux, Pau, Privas, Quimper, Tulle, Troyes, Valence, Toulon, Saint-Hippolyte-de-Fort, Tunis.

Les sujets traités le plus fréquemment ont été :

Le surmenage scolaire et la liberté du travail (Mlle Carroi) ;

L'Ecole nouvelle et l'Ecole unique (M. Weber) ;

L'Enseignement public et l'Education Nouvelle (M. Bertier, Mlle Flayol) ;

Ecoles Nouvelles en Amérique (Mme Cazamian) ;

Le mouvement des écoles nouvelles dans le monde et en France (Mlle Flayol) ;

L'éducation à l'âge ingrat (M. Bouchet) ;

L'éducation du geste (M. le Dr Jeudon) ;

Les écoles de plein air (Mme Jouenne, Mlle Flayol) ;

L'Education nouvelle dans l'Amérique du Sud (M. Ferrière) ;

Programmes et centres d'intérêt (Dr Wallon);

La réforme des examens (Dr Piéron) ;

Les méthodes Montessori et Decroly (Dr Wallon) ;

Quelques aspects de la méthode Montessori (Mlle Flayol) ;

Quelles satisfactions trouveront les maîtres dans les méthodes nouvelles (Mlle Flayol) ;

Pourquoi nous devons transformer nos méthodes d'éducation (Mlle Flayol) ;

La vie des enfants dans les écoles nouvelles (Mlle Flayol) ;

Quelques réalisations en France (Mlle Flayol) ;

L'Education nouvelle et les petits enfants (Mlle Flayol).

Ces conférences ont été organisées tantôt par des membres ou des sections du G. F. E. N., tantôt par des associations variées telles que : Le suffrage des Femmes, les sections départementales du Syndicat national et du Syndicat Unitaire des instituteurs, le cours Kergomard, la Ligue des Droits de l'Homme, L'Ecole des parents, le Redressement Français, l'Université paysanne, l'Institut général de psychologie, Mme Guieyesse, la Société de pédagogie, le Groupe belge d'éducation nouvelle, l'Ecole de Puériculture, l'Ecole des Surintendantes, etc...

2) *Cours et Congrès :* De 1932 à 1937 le G. F. E. N. a organisé tous les ans, à Paris, au Collège libre des Sciences Sociales des Conférences groupées autour d'un « centre d'intérêt » de façon à permettre à plusieurs orateurs d'exposer les divers aspects de chaque problème pédagogique.

En voici les programmes successifs.

I. — *Evolution des méthodes d'éducation*

a) Critique des méthodes actuelles : Mlle Flayol.

b) L'éducation et l'observation scientifique des enfants : Dr Wallon.

c) L'évolution sociale et l'éducation : M. Gaït.

d) L'éducation et la paix : Mlle Flayol.

e) Psychologie enfantine et vie scolaire : Mlle Flayol.

II. — *Quelques expériences*

a) Le self-government et la coopération à l'école : M. Cattier.

b) Comportement des enfants au début des classes secondaires : M. Brun.

c) Quelques techniques : centres d'intérêt-travail libre : Mlle Flayol.

d) L'éducation nouvelle dans une école rurale : M. Roger.

e). Une conception nouvelle des programmes : M. Dubois.

III. — *Techniciens et techniques*

a) Enseignement de la lecture et de l'écriture : M. Dottrens.

b) L'Enseignement scientifique dans une école Montessori : Mme Trellis.

c) L'Enseignement de la Géographie dans une école nouvelle : Mme Roubakine.

d) L'Education sociale : M. Bertier.

e) Le travail par groupe : Mlle Flayol.

f) L'organisation de la vie des enfants dans une école nouvelle : Mme Leroux.

g) L'éducation esthétique : M. Marcault.

h) L'observation des enfants à l'école : Mme Janowska.

i) L'imprimerie à l'Ecole : Mlle Flayol.

IV. — *Contrôle des études et sélection des élèves*

a) Première sélection : Dépistage des anormaux : M. François.

b) Rôle de l'élément subjectif dans les examens : Mlle Weinberg.

c) Les tests à l'école : Mlle Alphandéry.

d) Sélection des élèves à la fin du degré primaire : M. Vauquelin.

e) Les méthodes nouvelles facilitent la connaissances des élèves et leur sélection : Mlle Flayol.

f) Contrôle des études et sélection des élèves : M. Vauquelin.

3) *Collaborations :* Le G. F. E. N. a collaboré par l'entremise de plusieurs de ses membres aux séries de conférences organisées par Mme Guieyesse à la Sorbonne et par l'Ecole des parents.

D'accord avec plusieurs autres associations il a pris l'initiative d'organiser en 1933 une cérémonie française en l'honneur du Dr Decroly et a collaboré à une cérémonie semblable à Bruxelles.

Il a participé à l'organisation du Congrès de l'Enfance en 1931 et plusieurs de ses membres, en particulier M. le Dr Piéron et M. le Dr Wallon y ont pris la parole. A cette occasion et profitant de la présence à Paris d'un certain nombre d'éducateurs étrangers, il a organisé une série de réunions où l'on put entendre parler M. Ferrière sur l'Education Nouvelle dans l'Amérique du Sud, M. Washburne sur les techniques de Winnetka, M. Decroly sur l'observation psychologique de l'enfant, M. Bertier sur l'éducation sociale par le scoutisme.

Il a collaboré de la même manière et par un grand nombre de ses membres au Congrès International de l'Enseignement primaire et de l'Education populaire en 1937 : il a contribué à y faire inviter des pédagogues d'éducation nouvelle et à faire organiser des classes fonctionnant pendant le congrès selon les techniques nouvelles. En 1935, il avait pris part au Congrès Belge de la Ligue de l'Enseignement. Par les rapports et les interventions de plusieurs de ses membres il a participé au Congrès du Havre (1936) pour les maîtres des écoles du second degré, et au congrès des amis de l'Education Nouvelle du Maroc, en 1936.

Dès 1923 il était chargé de recruter des congressistes français pour les congrès de Territet (1923), de Locarno en 1925 et d'Heidelberg, 1927. Mais à partir de 1929 il a collaboré plus officiellement avec la Ligue Internationale d'Education Nouvelle pour la propagande et l'organisation des Congrès internationaux. Dès ce moment, en effet, l'affluence des congressistes est devenue telle que le bureau de la Ligue demanda au G. F. E. N. de vouloir bien le décharger du soin de la propagande dans tous les pays de langue latine et dans ceux que l'effort anglais n'atteint pas aisément. Ce furent 14 à 16 pays (en Europe, en Afrique et en Amérique du Nord et du Sud) que, dès ce moment et jusqu'à aujourd'hui le G. F. E. N. dut toucher à chaque Congrès.

D'autre part, à partir du Congrès d'Elseneur, le G. F. E. N. prit une part de plus en plus active à la préparation du travail intellectuel dans les Congrès de la Ligue Internationale. L'analyse du « thème du Congrès », la distribution de l'étude de ses divers éléments entre les sections, le choix des personnalités à inviter, donnèrent toujours lieu à des réunions entre notre bureau et celui de la Ligue Internationale. L'adoption de la méthode de travail par symposium en particulier, fut le résultat de ces consultations.

4) *Autres moyens de propagande :* En dehors des conférences et des congrès, le G. F. E. N. a joint ses efforts à tous ceux qui ont essayé d'intéresser l'esprit public à l'éducation par le moyen de la presse. Des hebdomadaires : *Les Nouvelles Littéraires, La Française, Monde, Vendredi, Mai* 37 ont publié ou publient des articles signés de nos membres et d'amis de l'Education Nouvelle ; les publications pédagogiques commencent à faire place à nos techniques, ainsi que quelques revues : *La Grande Revue, Esprit.* Mais les grands quotidiens n'ont qu'accidentellement et le plus souvent à l'occasion de Congrès ouvert leurs colonnes à nos informations. Cependant *L'Œuvre, La Dépêche de Toulouse, Le Peuple, Le Petit Journal, Excelsior* ont demandé ou ont accepté quelques articles. Notre bureau a parfois reçu des journalistes en quête d'interviews. Nos amis font accepter plus facilement des articles dans des journaux de province.

Nous devons considérer comme un moyen de propagande particulièrement intéressant l'offre qui nous a été faite en 1931 par le

Musée Pédagogique d'insérer dans son bulletin une monographie du G. F. E. N. Cette notice, rédigée par la secrétaire, a paru dans le bulletin du Musée Pédagogique, n° 7-8, juillet-septembre 1931.

Nous avons aussi usé parfois de la radiophonie, en particulier à Paris, à Lyon, à Marseille.

5) *Interventions diverses :* Le G. F. E. N. a cru devoir intervenir en quelques rares circonstances auprès des pouvoirs publics, lorsqu'il a jugé pouvoir contribuer à sauvegarder les droits de l'enfant à une éducation toujours en voie de progrès. Il a défendu en M. Freinet, un éducateur de haute valeur dont les initiatives pédagogiques étaient mises en péril. Il a présenté, en collaboration avec d'autres sociétés (1) un vœu pour la création de centres d'expériences pédagogiques. En 1937 il a soumis à M. le Ministre un projet de réforme du Certificat d'Etudes fait également en collaboration. Il va bientôt présenter également au Ministère ses vœux au sujet des expériences en cours.

6) *Relations avec les écoles :* Ces relations affectent les formes les plus diverses. A mesure que se multiplient nos groupes départementaux, nous sommes mis au courant d'un nombre et d'une variété d'expériences de plus en plus grands. Cette information nous vient en plus grande partie des écoles du premier degré et des écoles primaires supérieures. Elle se complète souvent par des demandes de renseignements, de conseils, d'éléments d'exposition qui alimentent une grande partie de la correspondance qui incombe au secrétariat. Et c'est là, pensons-nous, une des parties les plus importantes de notre travail.

Dans les écoles nouvelles privées où on sollicite souvent nos visites, nous suivons avec le plus vif intérêt le travail d'expérience qui se poursuit, soit pour appliquer scrupuleusement une « méthode », soit pour adapter aux enfants et aux conditions présentes les techniques qui paraissent les plus efficaces. Plusieurs de ces écoles ont le désir de montrer la route et d'entraîner à leur suite les écoles publiques que retiennent plus d'entraves, nous leur facilitons la tâche en les signalant aux maîtres qui, avant de tenter quelques expériences, aux inspecteurs qui, avant d'encourager leurs administrés, désirent se rendre compte, en les voyant fonctionner, de ce que sont les méthodes dont la description les a tentés.

Nous avons pu orienter ou même accompagner de futurs inspecteurs et directeurs d'école normale dans ces visites. A plusieurs reprises des élèves de Saint-Cloud et de Fontenay sont venus s'instruire auprès de nous et nous avons pu organiser pour eux une série de séances d'information qui ont précédé des visites d'école.

Nous signalons également, et en particulier aux étrangers qui nous en font la demande, les établissements où ils pourront voir employées les techniques nouvelles qui les intéressent. Dans la période qui a précédé la crise mondiale ces demandes étaient si nombreuses qu'y répondre constituait une partie importante du travail des secrétaires. D'ailleurs les consultations pédagogiques par lettres ou visites forment toujours la partie obscure, mais très absorbante et de grand intérêt, de l'œuvre du G. F. E. N.

7) *Ce que nous mettons à la disposition des éducateurs :* A mesure que se sont multipliées des tentatives de réalisation de ses principes, le G. F. E. N. a senti que la propagande par la parole et par les livres, les études et informations théoriques ne pouvaient être qu'une préface et qu'il fallait désormais se mettre en mesure d'apporter aux chercheurs une aide plus substantielle.

Petit à petit et avec la collaboration très efficace du Centre de Documentation et du Bureau International d'Education, il a constitué *une bibliographie* concernant les divers problèmes de l'Education Nouvelle et *une documentation* sur ses réalisations.

Il peut depuis 1934 prêter à ses membres les livres d'éducation nouvelle qui constituent *sa bibliothèque* et dont on trouvera ci-dessous le catalogue. Ces ouvrages, qui sont inscrits au catalogue de la bibliothèque circulante du Musée Pédagogique peuvent être prêtés gratuitement aux membres de l'enseignement public qui en font la demande au Musée Pédagogique. On y trouvera en particulier quelques ouvrages récents dont les auteurs sont des membres du G. F. E. N.

BOUCHET : L'individualisation de l'Enseignement.

VAUQUELIN : Aptitudes fonctionnelles et Education.

WALLON : Les origines du caractère chez l'enfant.

EHM : L'Education nouvelle, ses fondements philosophiques, son évolution historique, son expansion.

CATALOGUE DE LA BIBLIOTHÈQUE DE PRÊTS DE LIVRES D'ÉDUCATION NOUVELLE

148. ARATO (A.). — L'Enseignement secondaire des Jeunes Filles en Europe.

(1) Voir page 47 l'historique du Groupe.

1. ASQUITH (Lady). — La Culture de l'Enfant.
137. Adaptation. — Annuaire du Laboratoire de Pédagogie et de Psychologie d'Angleur (Belgique).
152. Archives Belges des Sciences de l'Education. 1er Juillet, 1er Octobre 1935.
131. BAKER (Mabel). — Utilisation du milieu géographique.
2. BANU (Dr G.). — L'hygiène sociale de l'enfance.
176. BERTIER (G.). — L'Ecole des Roches.
3. BEZARD (J.). — Les débuts du latin adaptés à l'enfance.
5. BILSTIN (Y.). — Méthode psycho-physiologique d'enseignement musical.
6. BONNAMAUX (C.). — Le garçon à l'âge ingrat et son éducation par le scoutisme.
136. BOON (Gérard). — Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire.
188. BOON (Gérard). — Initiation générale aux idées Decrolyennes et essai d'application dans l'enseignement primaire.
97. BOSCHETTI-ALBERTI. — L'Ecole sereine d'Agno.
7. BOUCHET (H.). — L'individualisation de l'enseignement.
8. BOUCHET (H.). — Le scoutisme et l'individualité.
116. BOUGLÉ (C.). — Le guide de l'étudiant en matière de S. D. N.
9. BOVEN (Dr W.). — L'anxiété.
10. BOVEN (Dr W.). — La science du caractère.
11. BOVET (P.). — L'instinct combattif.
12. BOVET (P.). — La paix par l'école.
13. BOVET (P.). — Vingt ans de vie.
133. BOVET (P.). — Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant.
173 .BOVET (P.). — Les examens de recrues dans l'armée suisse.
138. BRAUNSCHWIG (M.). — L'Art et l'enfant.
187. BRAUNSCHWIG (M.). — L'étude expérimentale du caractère.
14. Bibliothèque de Travail (5 fascicules, Imprimerie à l'Ecole Saint-Paul).
112. CARROI (Mlle). — Les méthodes de travail par équipes.
113. CARROI (Mlle). — Les problèmes particuliers de l'enseignement du second degré en Afrique du Nord.
17. CATTIER (F.). — Les Coopératives scolaires.
102. CLAPARÈDE (J. L.). — L'Enseignement de l'histoire et l'esprit international.
125. CLAPARÈDE (Ed.). — Psychologie de l'enfant.
18. CLAPARÈDE-SPIR (H.). — Un précurseur: A. Spir.
15. Cahiers d'enseignement pratique (7 fascicules).
92. Cahiers du Redressement français. L'Education nationale n° 1.
93. Cahiers du Redressement français. L'Education nationale n° 4.
16. Catalogue français des films éducatifs, 1934.
183. 6e Conférence Internationale de l'Instruction publique, Genève 1937 : l'Inspection de l'Enseignement.
22. DALCROZE (J.). — Le rythme.
126. DALCROZE (J.). — Gymnastique rythmique.
121. DALHEM (L.). — Contribution à l'introduction de la Méthode Decroly.
23. DECROLY (Dr). — Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers.
89. DECROLY (Dr). — L'exploration du langage de l'Enfant « Epreuves de compréhension, d'initiation et d'expression ».
107. DECROLY (Dr). — La fonction de globalisation de l'enseignement.
108. DECROLY (Dr). — Etude de psychogénèse.
109. DECROLY (Dr). — Le développement du langage parlé chez l'enfant.
110. DECROLY (Dr). — L'étude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation.
111-112. DECROLY (Dr). — Comment l'enfant arrive à parler (tomes I et II).
24. DECROLY (Dr) et MONCHAMP (Mlle). — L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs.
25. DECROLY (Dr) et SCHEPERS (I.). — La sélection des mieux doués.
26. DECROLY (Dr) et SEGERS (J. E.). — Essais d'application du Test de Ballard.
104. DECROLY (Dr) et HAMAIDE. — Le calcul et la mesure au 1er degré de l'Ecole Decroly.
193. DEGAND (Julia). — Initiation à la méthode Decroly. Méthode globale.
171. DELACROIX (H.). — L'Enfant et le langage.
27. DELVAUX (A.). — Contrôle de la Stanford. Révision de Terman (tests).
124. DEMOOR et JONCKHEERE. — La science et l'Education.
28. DESCŒUDRES (Alice). — L'Education des enfants arriérés.
29. DESTREE-VANDER MOLEN (E.). — Méthode Frœbel.
103. DEWEY (J.) et DEWEY (E.). — Les écoles de demain.
30. DOLONNE (A.). — L'éducation des sens.

31. DOTTRENS (R.). — L'Education nouvelle en Autriche.
32. DOTTRENS (R.). — Les études pédagogiques à Genève.
33. DUCOS (H.). — Pourquoi l'école unique ?
34. DUMONT (Louis). — L'émotion esthétique chez l'enfant.
35. DUPERTUIS (Jean). — Vers l'école unique.
36. DURDIKOVA (Lida). — Les enfants aux yeux éteints.
37. DUTHIL (R.). — Initiation à la méthode des tests.
38. L'ECOLE DES PARENTS. — De la personnalité.
39. Enquête sur les livres scolaires d'après guerre.
135. Enquête sur les livres scolaires d'après-guerre. (Dotation Carnégie).
170. FALSKI (M.), BECKER (C. H.), LANGEVIN (P.), TAWNEY (R. H.). — La réorganisation de l'enseignement public.
40. FARGUES (M.). — La rédaction chez les petits.
41. FERRIÈRE (Ad.). — L'activité spontanée chez l'enfant.
42. FERRIÈRE (Ad.). — L'aube de l'école sereine en Italie.
43. FERRIÈRE (Ad.). — Bakulé et son œuvre éducatrice.
44. FERRIÈRE (Ad.). — Coéducation des sexes.
45. FERRIÈRE (Ad.). — Cultiver l'énergie.
46. FERRIÈRE (Ad.). — L'éducation dans la famille.
47. FERRIÈRE (Ad.). — La liberté de l'enfant à l'école active.
48. FERRIÈRE (Ad.). — La S. D. N. dans les écoles de la Suisse.
49. FERRIÈRE (Ad.). — Trois pionniers de l'éducation nouvelle.
50. FERRIÈRE (Ad.). — L'adolescence et l'Ecole active.
94. FERRIÈRE (Ad.). — L'école sur mesure à la mesure du maître.
95. FERRIÈRE (Ad.). — Les types psychologiques.
96. FERRIÈRE (Ad.). — Le grand cœur maternel de Pestalozzi.
115. FERRIÈRE (Ad.). — Le progrès spirituel.
141. FERRIÈRE (Ad.). — La loi du progrès.
178. FERRIÈRE (Ad.). — L'Amérique latine adopte l'école active.
117. FLAYOL (E.). — Decroly éducateur.
122. FLAYOL (E.). — La méthode Montessori en action.
190. FONTEYNE (L.). — Initiation à la méthode Decroly. II. — L'observation et la mesure.
192. FONTEYNE (L.) et CLARET (A.). — Initiation à la méthode Decroly. IV. — L'expression.
119. FRANCK (Jean). — L'Inquiétude.
98. FREINET (C.). — Plus de manuels scolaires.
100. FREINET (C.). — L'Imprimerie à l'Ecole.
144. FREINET (C.). — L'Imprimerie à l'Ecole (technique nouvelle d'éducation populaire).
51. FRICK (J.). — Deuxième contribution à l'étude de la méthode des tests.
189. GALLIEN (G.) et FONTEYNE (L.). — L'initiation à la méthode Decroly. I. — Principes et méthodes, l'Ecole Decroly l'Ermitage.
161. GANZ (Mad.). — La psychologie d'Alfred Adler et le développement de l'enfant.
52. GARNIER (Ch.). — La correspondance scolaire internationale.
53. GOY (Henri). — La politique scolaire de la nouvelle Italie.
54. GRANDJOUAN (J. O.). — Lire, écrire, parler.
55. HAMAIDE (A.). — La méthode Decroly.
99. HAZARD (Paul). — Les livres, les enfants et les hommes.
118. HIRN (Yrjo). — Les jeux d'enfants.
57. HUBERT et GOUHIER. — Manuel élémentaire de pédagogie générale.
58. HUGUENIN (E.). — Education et culture d'après Kerschensteiner.
101. HUGUENIN (E.). — Paul Geheeb et la libre communauté de l'Odenwald.
143. HUGUENIN (E.). — Les tribunaux pour enfants.
182. HUGUENIN (E.). — Les enfants moralement abandonnés.
56. Hommage au Dr Decroly.
60. JADOT (R.). — La notion du temps et des valeurs dans l'enseignement de l'histoire.
149. JAKIEL (A.). — Le travail par équipe à l'école.
59. JIMENEZ (R. B.). — La réforme éducative en Colombie.
61. JONCKHEERE (T.). — La méthode scientifique et la pédagogie.
62. JOUENNE (A.). — Une expérience d'éducation nouvelle. L'Ecole de plein air.
145. KACZYNSKA (Marie). — Succès scolaires et intelligence.
63. LAISANT (C. A.). — Initiation mathématique.
64. LAMBRY (R.). — Le dessin chez les petits.

123. LEDENT (R.) et WELLENS. — Précis de biométrie.
186. LEDENT (R.) et WELLENS (L.). — Enfants difficiles, parents perplexes.
154. LOBET (E.). — A propos de l'orientation professionnelle.
160. LOOSLI-USTÉRI (M.). — Les enfants difficiles et leur milieu familial.
65. MARCHAND (G.). — Choses d'enseignement en Russie soviétique.
66. MIGNOT (H.). — Michelet éducateur.
134. MONTESSORI (M.). — Education élémentaire.
162. MONTESSORI (M.). — L'Enfant.
163. MONTESSORI (M.). — Les étapes de l'éducation.
67. MURESANU (C.). — Pédagogie pittoresque (scènes de folkhore roumain).
68. NIHARD (R.). — La méthode des tests.
90. NILSSON. — A. B. C. du mouvement pour la Paix.
91. NILSSON. — Nous faisons nous-même notre livre d'arithmétique.
69. NUSSBAUM (R.). — Nos fils seront-ils enfin des hommes.
70. NUSSBAUM (R.). — La puissance créatrice de l'enfant.
71. O'FOLLOWELL (Dr). — Des punitions chez les enfants.
72. PATRI (A.). — Vers l'école de demain.
73. PEREZ (B.). — L'art et la poésie chez l'enfant.
127. PIÉRON (H.). — Psychologie expérimentale.
184. PIÉRON (H.). — L'année psychologique 1935.
74. POIGNON (M.). — L'écriture script.
75. PORINIOT (L.). — La crise de l'orthographe et l'école primaire.
76. PROFIT (B.). — La coopération scolaire française.
181. Plan d'Etudes et Instructions pédagogiques (Royaume de Belgique).
77. REYNIER-PAGET (M.). — En évoquant notre enfance.
120. ROBIN (G.). — L'enfant sans défauts.
106. ROGERIE. — Pédagogie par évolution.
78. ROORDA (H.). — Le pédagogue n'aime pas les enfants.
177. SCHMID (J. F.). — Le maître Camarade et la pédagogie libertaire.
79. SEGUIN (Ed.). — L'Education physiologique.
139. SEGUIN (Ed.). — Rapports et mémoires sur l'éducation des enfants.
140. SEGUIN (Ed.). — L'Education des Idiots.
114. SEGERS et DECROLY. — La perception visuelle et la fonction de globalisation chez les enfants.
180. SEVIN (P. Jacques). — Le scoutisme.
81. SIMONET (J.). — L'aquarium scolaire.
150. SMITS-JENART (A. M.). — Le système pédagogique de Winnetka.
82. THIERRY (A.). — Réflexions sur l'éducation.
142. TOUSSAINT. — Bilinguisme et éducation.
151. TRAVAIL HUMAIN (Le). — Etudes docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours.
89. UNIVERSITÉ NOUVELLE (L') par les compagnons.
83. UNIVERSITÉ NOUVELLE (L'). — I. La doctrine.
84. UNIVERSITÉ NOUVELLE (L'). — II. Les applications de la doctrine.
85. Un groupe d'Instituteurs au pays des Soviets.
80. Van L'HOFE. — Tests affectifs appliqués à l'école primaire Jules-Anspach, de Bruxelles.
86. Van SCHAGEN (K. H.). — Le rôle de l'éducation physique dans le développement de la personnalité.
158. VAUQUELIN (R.). — Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation.
159. VERNIERS (L.). — L'étude du milieu local et régional.
132. VAISSIÈRE (J. de la). — Psychologie pédagogique.
87. WALLON (Dr H.). — Principes de psychologie appliquée.
194. WALLON (Dr H.). — Les origines du caractère chez l'enfant.
179. WALTHER (Léon). — Orientation professionnelle et carrières libérales.
88. ZULLIGER (Hans). — La psychanalyse à l'Ecole.

Publications du B. I. E.

ANNUAIRES : 4 Année 1933
164 — 1934
165 — 1935
166 — 1936

167-168. — Procès-verbaux et résolutions.
146 — B. I. E. — Le self government à l'école.
147 — B. I. E. — Le travail par équipes à l'école.
156 — B. I. E. — L'admission aux écoles secondaires.
157 — B. I. E. — Les conseils de l'I. P.

Comptes rendus de Congrès

19. Congrès international de l'Enfance. Paris, 1931.
20. Congrès pédagogique des Instituteurs polonais, 1929.

21. Congrès pédagogique des Instituteurs polonais, 1931.
130. Congrès international de Nice, 1932.
169. Congrès international de l'Enseignement de Bruxelles, 1935.
128. Towards a new education (Congrès d'Elseneur), 1929.
129. A new world in the making (Résumé en anglais du Congrès de Nice), 1932.

Ouvrages en Langues étrangères

200. CASOTTI (Mario). — Il metodo montessori e il metodo agazzi.
201. EPSTEIN (O.). — Erziehung und Wirklichkeit.
203. HOPKINS (Prynce). — Father or sons ?
204. NAUMBURG (M.). — The child and the World. The new generation.
207. NAUMBURG (M.). — Towards a new education (Compte rendu du Congrès d'Elseneur, 1929).
208. NAUMBURG (M.). — New education fellowship (C. R. Congrès de Nice, 1932).
202. PETERSEN (Peter). — Pedagogik.
210. RAWSON (Wyatt). — Education in a changing commonwealth (C. R. Congrès britannique de Londres, 1931).
212. STEVENSON (G.). — Child guidance clinics.

Enfin le G. F. E. N. publie depuis 1937 un *petit bulletin* de travail qui est l'organe du Groupe. Il met en relation les Groupes départementaux et le Groupe central et les Groupes entre eux. Il contient en effet d'une part un aperçu sur les activités diverses dans les départements (propagandes, études, expériences), d'autre part des instructions au sujet des travaux en cours dans les commissions, des comptes rendus de ces travaux, ainsi que des initiatives du Groupe central et de tous faits qui intéressent la vie de l'Association. Il y a publié récemment les déclarations ci-dessous qui définissent la position du G. F. E. N.

« A propos du compte rendu publié dans « *L'Educateur prolétarien* sur la réunion « qui a rassemblé à Bellevue, en juillet der- « nier, des amis de l'Education Nouvelle, « dont plusieurs d'ailleurs n'appartenaient « pas au G. F. E. N., M. Wallon croit né- « cessaire de relever certaines inexactitudes « d'où pourraient résulter des malentendus « qu'il est évidemment dans les intentions « de M. Freinet lui-même d'éviter.

« Loin d'avoir, comme le dit M. Freinet, « manifesté de l'inquiétude au sujet de son « activité pédagogique, Mlle Flayol et M. « Wallon l'en ont publiquement félicité. « Mais comme il invoquait cette activité pour « se faire réserver à lui et à ses amis de « l'enseignement primaire les questions rela- « tives à la pédagogie du premier degré, on « lui a fait remarquer le morcellement qui « en résulterait et qui est tout à fait con- « traire aux conceptions les plus modernes « sur l'évolution de l'enfant et sur les be- « soins de son développement harmonieux, « personnel et total. La réunion n'avait d'ail- « leurs pas qualité pour modifier la struc- « ture du Groupe.

« Quant à la menace dont M. Freinet avait « appuyé sa demande de faire démissionner « ses amis, il ne s'agissait évidemment là « que d'une boutade sur laquelle il est inu- « tile d'insister.

« D'autres membres du Groupe ont dit « le malaise que leur avait causé l'article de « Freinet. Des explications échangées il ré- « sulte que liberté appartient à tous et à « chacun de combiner à des préférences pé- « dagogiques telles préférences politiques, « philosophiques ou religieuses. Mais le « Groupe Français d'Education Nouvelle « n'est responsable que des décisions prises « officiellement par lui et publiées comme « telles dans le « Bulletin du Groupe Fran- « çais d'Education Nouvelle » et dans « Pour « l'Ere Nouvelle ». Tout le reste relève de la « simple liberté de discussion.

« Le G. F. E. N. profite de cette occasion « pour rappeler son ferme propos de réunir, « d'aider, de soutenir, tous ceux, individus « ou groupements, qui travaillent au perfec- « tionnement ou à la propagande des mé- « thodes d'éducation nouvelle quelles que « soient leurs convictions religieuses, poli- « tiques, philosophiques, etc... et par ail- « leurs leurs activités au sein d'autres grou- « pements. Il ne prononce d'exclusive pour « aucune méthode, pour aucune catégorie « d'enfants, pour aucun milieu. Il demande « à ses membres — dont chacun travaille « dans son milieu, avec sa foi ou ses espoirs, « avec ses techniques — d'accepter qu'à côté « d'eux d'autres travaillent dans d'autres « milieux, avec des croyances et des techni- « ques différentes. Il n'est inféodé à aucun « parti politique, laissant chacun de ses « membres se réjouir de voir réaliser ses « vœux d'éducation nouvelle par son parti « ou regretter qu'ils le soient par un autre.

« L'influence et la part d'autorité de ses « membres sont dues à la valeur de leur « travail dans le domaine de l'éducation, « non à leurs croyances ou leur parti et il « est juste que les meilleurs ouvriers soient « plus écoutés et plus étroitement associés « à la direction, sans pourtant disposer ja- « mais d'un monopole. »

Conclusion

Aussi longtemps que le Groupe Français d'Education Nouvelle dirigera la revue « Pour L'Ere Nouvelle », il lui conservera son caractère de revue internationale latine et il ouvrira ses colonnes aux innovations successives qui se font jour dans le domaine de l'éducation. Elle fera appel aux savants : biologistes, psychologues, sociologues dont les travaux éclairent les éducateurs ; aux théoriciens qui tracent les voies et posent les jalons de la pédagogie, aux intuitifs dont les réussites instinctives donnent l'exemple des pratiques les plus effectives et inspirent le courage de se renouveler ; aux éducateurs de toutes catégories qui tentent des expériences ; aux législateurs qui introduisent dans les « règlements » l'esprit de l'éducation nouvelle.

Elle ne veut pas être l'organe d'un groupe spécial d'éducateurs, qu'il s'agisse de ceux qui, successivement, de son enfance à sa maturité, s'occupent de l'enfant, ou des praticiens d'une même technique, ou de ceux qui appartiennent aux mêmes cadres administratifs ou sociaux. Elle ne préconisera nulle méthode à l'exclusion des autres, parce qu'aucune ne peut être définitive : l'œuvre d'éducation étant sans cesse modifiée, si elle veut demeurer vivante et effective, par l'évolution sociale et par les progrès scientifiques.

Cette large conception de son rôle légitime le caractère de généralité qui constitue sa physionomie propre ; utile à conserver, pensons-nous, mais qui présente aussi certains inconvénients sur lesquels il convient de s'expliquer.

Les maîtres et les professeurs ne doivent pas s'attendre à y trouver le guide presque journalier qui leur procurera régulièrement les moyens de réaliser les divers aspects de leur tâche. Ils ont, ils auront toujours pour cela les publications professionnelles, plus ou moins spécialisées. D'autres publications offriront à chaque catégorie : parents, professeurs, guides de jeunesse, les solutions des problèmes qui leur sont particuliers.

L'ambition de « Pour l'Ere Nouvelle » est plus large. Elle s'adresse à tous ceux qui ont le souci de ne pas rétrécir leur horizon d'éducateurs en limitant leurs informations et leurs intérêts à la tâche spéciale qui leur échoit, aux méthodes et procédés qu'ils connaissent et pratiquent, au milieu social ou national auquel ils appartiennent, aux données scientifiques qu'ils ont déjà acquises. C'est dire qu'elle est nécessaire, momentanément ou de façon durable, à tous ceux qui veulent perfectionner leur action éducative. Elle est à sa place dans tous les groupements d'éducateurs, dans toutes les bibliothèques qu'ils fréquentent et tout spécialement dans celles des Universités, et des Ecoles Normales où ils se forment.

L'œuvre accomplie dans le passé par le Groupe Français d'Education Nouvelle est le garant de ce qu'il veut réaliser dans l'avenir. Après avoir contribué — et non pas seul, il ne l'ignore pas — à promouvoir le mouvement de rénovation qui se manifeste si nettement dans notre pays, il est persuadé qu'une tâche urgente — et qu'il a d'ailleurs toujours envisagée — reste à accomplir. Dans une nation comme la nôtre, où la grande majorité des enfants sont élevés dans les écoles publiques et où les bienfaits de l'éducation n'apparaissent comme réels que s'ils sont assurés à la totalité de la jeunesse — et non à quelques catégories privilégiées — le Groupe Français d'Education Nouvelle considère que les meilleures méthodes d'éducation perdraient presque toute leur valeur si elles n'étaient adoptées dans l'enseignement public, puisque le plus grand nombre des enfants n'en pourraient profiter. Sans sous-estimer l'intérêt et même la nécessité des expériences effectuées par l'initiative privée, c'est à une application généralisée qu'il travaille et continuera à travailler. Persuadé que nulle dépense n'est un luxe qui assure à la jeunesse une meilleure préparation à une vie heureuse et fraternelle, il souhaite que le budget de l'Education Nationale devienne en tous pays et particulièrement dans le sien, le plus richement doté comme le plus productif de valeurs spirituelles.

Sans doute, la réforme des méthodes, qui est pour nous la tâche la plus actuelle, se fera par lois et règlements, mais pour qu'elle devienne réelle et vivante, qu'elle se réalise non au sein de l'indifférence et de l'incompréhension, mais dans la confiance et la bonne volonté : confiance des parents, bonne volonté des maîtres, l'éducation, œuvre de vie, exige avec un milieu éducatif — et c'est le grand devoir social de l'assurer à tous les enfants — l'action personnelle vivifiante des éducateurs. C'est en travaillant à persuader parents et maîtres que de nouvelles techniques de l'éducation rendront cette action plus efficace que le Groupe Français d'Education

Nouvelle peut contribuer à donner toute leur valeur aux réformes administratives et à affaiblir les résistances dues à l'ignorance et aux intérêts à courte vue.

En reliant entre eux et en encourageant les novateurs il peut contribuer à préparer sans trop d'à coups, sans trop de tâtonnements personnels le changement d'attitude des maîtres, d'atmosphère des classes, d'organisation de la vie scolaire qui sont à la base des techniques nouvelles.

C'est pour toutes ces raisons que le Groupe suit avec un intérêt sympathique les projets de réformes annoncées et les expériences en cours ; qu'il désire en signaler les faiblesses lorsqu'il y a lieu, en se plaçant toujours au point de vue qui est le sien : assurer à tous les enfants les conditions matérielles et spirituelles les plus favorables à leur élévation et soumettre sans cesse au contrôle de l'expérience les pratiques de cette action éducative.

C'est dire que, selon le programme de la Ligue Internationale d'Education Nouvelle, nous ne bornons pas notre ambition à l'adoption de telle méthode ou technique qui paraît — à un moment donné — répondre le mieux aux besoins et aux possibilités de l'éducation. Nous n'appliquons pas de limites aux progrès de l'éducation, laquelle demeure toujours éclairée par l'expérience et par la science. Mieux connu, l'enfant révèlera dans l'avenir la possibilité d'autres moyens d'action, et les transformations sociales, en modifiant le « milieu » inspireront peut-être de nouvelles pratiques.

Le Groupe Français d'Education Nouvelle s'efforcera de demeurer toujours au premier rang de cette marche vers l'avenir.

DEUXIÈME PARTIE

Par la Confiance et la Joie

Conférence donnée au Groupe d'E. N. de Marseille par Mlle Angles, Inspectrice Générale des Ecoles Maternelles.

La joie ? Domaine naturel de l'enfant, semble-t-il, lui faisons-nous la place, essayons-nous de lui donner le caractère qu'elle devrait avoir ? Profitons-nous suffisamment, en éducation, du dynamisme, de la plénitude de vie et, donc, d'action qu'elle procure ? La confiance ? C'est l'enfant qui, spontanément, l'éprouve. « Le constant appel qu'il nous adresse pour le secourir et pour le protéger, le geste qui met sa main dans notre grande main, qui lie ses bras impuissants autour de notre cou, qui appuie sa tête sur notre poitrine, supposent une confiance si totale qu'elle est, à elle seule, une consolation et un espoir » (1). Méritons-nous, de notre côté, cet abandon ? Témoignons-nous en retour, à nos « petits », une confiance suffisante pour qu'ils en aient soutien et encouragement ?

Tout en posant ces questions, je revois en esprit, quelques scènes dont je n'ai pas encore épuisé la richesse.

Par exemple, en Russie. Entendez bien, dès l'abord, qu'il ne s'agit pas ici d'une documentation le moins du monde politique, d'une opinion quelconque sur le léninisme ou le stalinisme ! J'ai seulement, là-bas, joui intensément de tout ce qu'un peuple jeune a réalisé pour ses jeunes, de tout ce qu'un peuple qui a le sens de l'enfance et des loisirs a créé dans ce domaine. Loisirs éducatifs, non parce qu'on les utilise avec ingéniosité pour des acquisitions indirectes (le remède amer enrobé de sucre), mais loisirs *éducatifs*, simplement parce que *joyeux*, et fournissant à l'enfant tout ce que celui-ci aime, souhaite et fait de tout son cœur.

Théâtres où l'on joue *pour* les enfants sans les faire jouer eux-mêmes, — de crainte d'un trop précoce cabotinage ; sans bêtifier et se rapetisser, sous prétexte de se mettre à leur taille. Bibliothèques, avec jeux de lecture ; villages, jardins, parcs d'enfants : nous essayons, depuis bien quelques années, d'organiser tout cela chez nous... à petites doses ! Et voici ce merveilleux *Palais des Pionniers* de Karkow, où 200 salles et plus sont équipées et mises à la disposition des écoliers

(1) Paul Hazard. *Visages de l'Enfant.* Horizons de France.

ukrainiens qui y trouvent des jeux, de la musique, des contes, des livres, des éléments de construction variés, des appareils scientifiques et des machines modernes en réduction, des jeux de lumière étonnants qui ouvrent la porte à tous les rêves. Palais de contes de Fées ou Palais de la Découverte tour à tour... Oui, je sais bien : nous ne sommes pas assez riches pour nous offrir luxe semblable ! Mais quand on a vu les enfants, insoucieux des visiteurs, les yeux brillants, faisant eux-mêmes, librement, leurs essais et leurs recherches, construisant et reconstruisant ; quand on est entré dans les salles des *Cercles* divers où se préparent voyages, expéditions arctiques, explorations, et qu'on a vu la passion apportée par les Pionniers à leurs tentatives, on sait tout ce que la *joie* peut procurer d'intense et de vivifiant au grand effort qu'exige la conquête du Monde.

En Ukraine, encore, la « Commune de Félix Dzerjinsky » où, toutes portes ouvertes, de jeunes délinquants apprennent, dans une atmosphère de *confiance*, que le travail et la camaraderie donnent leur vrai sens à la vie collective. Les règlements y sont établis par les pupilles eux-mêmes et ce sont les chefs choisis par eux qui se chargent de les faire appliquer par les moins évolués. Les regards clairs, l'allure nette et décidée des « brigadiers » qui nous guident dans l'établissement font contraste avec l'air sournois ou traqué de tant de malheureux petits chenapans vus ailleurs ; à la veille de quitter la maison, on les sent prêts à affronter courageusement l'existence qui les attend.

Une impression du même ordre se dégage d'ailleurs du beau film polonais : « Nous arrivons » qui nous fait connaître l'œuvre « Wladimir Medem » où les pauvres échappés des misérables taudis juifs de Varsovie apprennent dans quelle allégresse on peut vivre lorsqu'on mange à sa faim et qu'on se trouve dans une organisation sociale aux règles souples et humaines. Peut-être les avez-vous entendus entonner à pleine voix leur hymne triomphant :

Célébrez des fêtes en tous lieux,
Allumez des feux sur les montagnes,
Nous arrivons, comme une tempête véhémente,
De pays en pays et de mer en mer.
Nous avons faim, nous voulons du pain
Avec nos cœurs assoiffés de joie
Notre pas est ferme et sûr.
Nous arrivons des bourgs et des villages,
De la pierre nous ferons jaillir le feu,
La jeunesse avec nous
Nous arrivons ! Nous arrivons ! (1)

La vie aérée dans la libre nature, c'est évidemment le cadre rêvé pour cette expansion, cette construction de l'être par l'activité joyeuse. Plus près de nous, nous l'avons vue réalisée dans les écoles Decroly, avec les élèves de l'Ecole sereine ou les « Petits Fabre » de Porto Maggiore.

Un autre film nous en apporte le beau témoignage, c'est celui qui a été tiré chez les *Eclaireurs* à l'occasion du Jamboree 37 et dont le titre seul est un programme : « Vivre à cœur joie ».

Nous avons jusqu'ici pris nos exemples à l'étranger. Est-ce à dire qu'on n'ait rien fait en France, dans ce domaine ?

Il serait injuste et faux de le prétendre.

L'initiative privée s'est manifestée dans de multiples créations d' « Ecoles Nouvelles » qui sont de précieux champs d'expérience.

Dans l'Enseignement Public lui-même, nous pouvons relever de nombreux exemples où l'action personnelle de *vrais* éducateurs s'exerce dans le sens que nous souhaitons. Comment ne pas mentionner, une fois de plus, les *Ecoles Maternelles* où nos enfants apprennent à découvrir le monde et à se découvrir eux-mêmes dans une atmosphère confiante et joyeuse.

Les Ecoles de Plein Air, si remarquablement définies dans leurs programmes et leur esprit par M. l'Inspecteur Général Auriac, nous offrent « un système d'enseignement où, libéré presque totalement de la salle de classe, l'élève est mis en présence des réalités, et, où, dégagé autant que possible de l'asservissement à la tutelle du maître, il se rend compte de bonne heure qu'il ne saurait venir à bout de ses tâches diverses que par la pratique de l'entr'aide et le régime de l'équipe... Quelles suggestions abondantes, quelle riche matière ne s'offrent pas à l'enfant, à sa sensibilité comme à son intelligence, dans le spectacle magnifique et toujours renouvelé des travaux et des jours, des phénomènes de la vie des plantes et des animaux !... Sans doute, ajoute-t-il, nous ne pensons pas que l'éducateur ait pour tâche de n'enseigner que des choses faciles et seulement celles dont la connaissance provoque la *joie* de l'élève. Le but de l'éducation, comme celui de la vie, ce n'est pas la joie, c'est la connaissance en vue de l'action. Mais la joie est l'un des moyens de rendre plus féconde l'activité. Or, quelle école, mieux que l'école de plein air, où l'être moral et physique de l'enfant s'épanouit librement, quelle école provoquera plus sûrement ce plaisir qui naît naturellement de toute libre expansion d'une activité conforme aux tendances profondes de l'être ? De plus, la joie n'est-

(1) Cf. l'article de Jean PAINLEVÉ, *Bulletin de l'Hygiène par l'Exemple*, n° 6, de l'année 1936.

elle pas un moyen de socialisation ? Pour se réaliser tout à fait, la joie aspire à être partagée : elle est essentiellement expansion de l'être ».

Et dans l'Ecole de Plein Air ainsi définie, M. Auriac voit « l'école primaire par excellence » ; « la préfiguration de l'école de l'avenir » (1). Comment ne pas en accepter l'augure ?

Les préoccupations et recherches actuelles des législateurs, les tentatives auxquelles nous assistons : réforme patiemment poursuivie des *Maisons d'Education surveillées ;* organisation des « *Loisirs dirigés* », dans l'Ecole et par l'Ecole, Centres d'entraînement pour le personnel des Colonies de Vacances, semblent bien traduire des tendances et des soucis du même ordre. Et le succès du scoutisme français ne révèle-t-il pas, de son côté, des espoirs convergents ?

Malgré tout, il nous reste beaucoup à faire pour donner à notre enseignement, à notre *système éducatif*, le caractère, le rayonnement que nous leur souhaitons.

Il reste beaucoup à faire *matériellement* et tout d'abord, pour utiliser la pleine valeur du « *Jeu* » comme puissance éducative. Je revois l'expression ironique d'un Maître, très ami de la jeunesse, à qui l'on décrivait une importante école, ses programmes, ses emplois du temps, ses méthodes, ses succès et qui se penchait vers moi pour me dire à mi-voix : « Enfin, oui, mais heureusement qu'il y a les récréations ! »

Les récréations et le jeu.

On a tout dit du jeu « préexercice » ; de la splendide liberté du jeu, révélateur de la vraie nature de l'enfant et de ses réactions... et je me garderai de répéter tout cela.

Mais il faut aussi se placer en face de la réalité et reconnaître que trop d'enfants ne *savent* pas jouer : ils crient, s'excitent, se battent, détruisent... ou s'ennuient.

Et que, dans trop de cas, ils n'ont pas les moyens de jouer. Le jeu imitation, découverte ? Il y faut du *temps*, de l'*espace ;* le jeu, invention, construction ? il y faut des *matériaux*. Trop de jouets sont bien loin de ce que souhaite l'enfant. Mme Lahy-Hollebecque nous décrit une « Maison de l'Enfant » équipée pour donner pleine satisfaction à ses hôtes. Mais où sont, dans nos écoles, les salles de récréation correspondant à ce que nous souhaiterions ? dans nos maisons, les salles de jeux bien adaptées aux goûts enfantins ? et, dans nos esprits, quelle est la part de nos préoccupations réservée aux jeux des petits ? En dehors des sports, qui sont amusements des adultes autant que des jeunes, qu'avons-nous réalisé ? Je retiens les chiffres qui nous ont été donnés : plus de 5.000 salles de cinéma ; 15 millions de spectateurs par semaine ; 2 milliards investis dans les productions de films et, dans tout cela, rien de spécialement dédié à l'Enfant. Les parents soucieux de propreté morale s'appliquent à trier sur les programmes ce qui peut, tant bien que mal, convenir à leurs petits ; les autres... ne se privent pas pour autant du Cinéma !

Si les difficultés matérielles ne sont pas négligeables, on a toujours l'impression qu'on en viendrait à bout dans un grand élan de bonne volonté.

Mais il y a plus.

C'est en profondeur qu'il faudrait, je le crains, modifier les mentalités.

Dans notre pays, resté si intellectuel, l'acquisition difficile des *connaissances*, les succès aux *examens* priment encore l'épanouissement libre et total de l'être. Chez beaucoup de parents, au lieu de la confiance optimiste, subsistent les vieilles réminiscences des méthodes éducatives, où il faut combattre par la rigueur la tendance au « péché » ; où la jeunesse est considérée comme « une espèce d'erreur ». Et ce sont les alternances d'attendrissements trop indulgents que l'enfant lui-même n'apprécie pas et de sévérités imprévues qu'il redoute et cherche à esquiver.

Pour les plus libérés, les conventions subsistent. C'est la boutade de Diderot : « Voulez-vous savoir l'histoire abrégée de presque toute notre misère ? Il existait un homme naturel : on a introduit au dedans de cet homme, un homme artificiel et il s'est élevé une guerre civile qui dure toute la vie ».

Même parmi les Maîtres de la Pensée et les plus fameux éducateurs, n'en est-il pas qui ont propension à confondre la *peine* toujours déprimante et l'effort constructeur ? L'exemple le plus illustre est celui d'Alain dont les aphorismes fameux ont été bien souvent discutés : « Ce qui intéresse n'instruit jamais ». « Il faut savoir *s'ennuyer d'abord* » « Je n'ai pas beaucoup de confiance dans ces Jardins d'Enfants et autres inventions au moyen desquelles on veut instruire en amusant... en se livrant à des plaisirs faciles, ils perdent un haut plaisir qu'ils auraient conquis par un peu de courage et d'attention ».

« L'homme se forme par la peine ; ses vrais plaisirs, il doit les gagner, il doit les

---

(1) *Bulletin de l'Hygiène par l'Exemple* sur les Ecoles de Plein Air. Septembre-octobre 1936, n° 5. « Les Méthodes et les Maîtres de l'Ecole de Plein Air », A. Auriac.

mériter. Il doit donner avant de recevoir. C'est la loi » (1).

Plus près de l'âme enfantine et, à mon sens, de la vérité, Romain Rolland renverse heureusement *l'ordre* préconisé par Alain. C'est au cours de la phase joyeuse d'entraînement qu'on découvre et rassemble des forces pour sortir ensuite de la *facilité* et s'élever aux joies plus austères de la lutte, du triomphe par la peine. R. Rolland demande qu'on « *ajoute* » à cette notion du plaisir qui est le fruit du libre jeu spontané de l'enfant, la notion virile de l'effort, qui inclut la nécessité de la peine dans la joie pleine » (2). ... « Si tu fais ce que tu peux, c'est trop peu ! Il faut faire, à chaque fois, un peu plus que tu ne peux... »

... « Un peu de trop, mais pas trop ! »

Il faut n'avoir jamais vu de quelle dose d'attention, de persévérance, de ténacité est capable l'enfant qui réalise la chose *difficile* qui l'intéresse et lui plaît pour douter du pouvoir d'action, de l'enthousiasme joyeux. Le plus grand bonheur de l'homme, comme du petit d'homme n'est-il pas de bâtir, de construire, de s'affirmer et de donner pleinement sa mesure, toute sa mesure, dans la réalisation de son choix, au milieu des obstacles rencontrés ?

Rien ne saurait remplacer le frémissement merveilleux qui accompagne l'action décidée dans l'enthousiasme, réalisée dans la joie, et continuée, *malgré la peine*, par un effort de la volonté souveraine. Atteindre ainsi dans l'enfant, sa vraie nature, celle qu'il ne livre pas dans la contrainte, ou sous le regard sévère du magister, c'est le plus sûr moyen de lui permettre de révéler son « génie ». Si, tout jeunes, ils ont comme un pressentiment des richesses que peuvent représenter certaines joies très hautes, peut-être, plus tard, comprendront-ils mieux l'appel des héros et des poètes et sauront-ils goûter

« La douce et formidable joie »...

Peut-être seront-ils de ceux pour qui

« La vie est un combat qu'ils ont changé en [fête » (3).

***

Pour en revenir à des considérations plus modestes et nettement puériles, disons encore que s'il nous faut distinguer la facilité excessive qui va vers la passivité stérile d'avec la joie stimulante qui soutient dans l'action, il faut aussi nous garder de tolérer désordre ou laisser-aller, sous prétexte de respecter la précieuse liberté de nos petits. Une des tendances profondes de l'enfant est de goûter *l'ordre*, lorsque celui-ci n'a pas figure hostile, méticuleuse ou contraignante. L'élève se sent soutenu par la règle utile, intelligente, dont on lui a montré ou fait entrevoir le sens. Désordre, négligence, le lassent, l'énervent, empêchent cette détente qui naît du calme après l'effort.

L'ordre et l'harmonie sont encore de la *joie*.

***

L'atmosphère de *confiance* n'est pas moins nécessaire à l'épanouissement des jeunes. On a justement reproché à l'école de démoraliser les enfants par des exigences trop grandes, de les humilier en insistant sur leurs fautes (toujours le vieux relent de l'éducation rigoriste qui croit surtout avoir à « corriger »). Plus fâcheusement encore, on ne le loue que par comparaison avec ceux qui font moins bien. Il ne s'agit certes pas de complimenter sans cesse, de flatter la vanité ni l'orgueil, mais de soutenir et d'entraîner. Or le succès, même relatif, est le grand entraînement à la réussite. C'est lui qui donne, — ou redonne, après un échec — la confiance en soi indispensable, qui guérit les défaillances dans le travail, parfois même, et pour une bonne part, les troubles de la volonté. Adler a grandement raison de donner comme tâche essentielle à l'éducateur « de faire que nul enfant ne soit découragé à l'école et que celui qui y entre déjà découragé regagne confiance en lui » et il ajoute « toute éducation est impossible avec des enfants qui ne regardent pas l'avenir avec joie ». Sans doute le doute et le scrupule sont-ils parmi les conditions de progrès pour les esprits adultes, mais ils ne conviennent pas à l'enfant qui a besoin d'avoir confiance en ce qu'il entreprend et d'être soutenu par la confiance du maître. Préparer nos écoliers à être ouvriers, contre-maîtres ou fonctionnaires ne demanderait pas si grande recherche — et c'est peut-être ce dont nous nous préoccupons le plus. Mais les préparer à être « *eux-mêmes* », dans la plénitude de leurs possibilités, les aider à découvrir les éléments de leur personnalité, et à construire celle-ci par la succession des menus actes quotidiens, les conquêtes sur soi sans cesse répétées, ce n'est pas toujours aisé pour l'éducateur. Cette œuvre réclame finesse, compréhension et Foi, surtout chez celui qu'on a appelé « un simple instituteur » — comme si se charger de toute la

(1) Pensées sur l'Education.
(2) L'Ame Enchantée.
(3) VERHAEREN. *La Multiple Splendeur.*

richesse de l'Humanité : l'Enfant, l'Enfant de 4 à 14 ans, pendant sa période cruciale de développement, pouvait être considéré comme une tâche « simple » et de seconde zone !

La confiance, disions-nous, est le meilleur climat pour réaliser cette œuvre si haute et pour permettre au petit d'homme de se manifester. Précisons : confiance non pas aveugle en *soi-même*, qui deviendrait bien vite outrecuidance et nous entraînerait à des expériences où nous serions cruellement ramenés à des vues plus modestes ; mais confiance en l'*Humain* qu'on peut découvrir en chaque être et fortifier en soi, confiance en l'*Etre* qu'il faut s'efforcer de devenir.

Confiance en *l'avenir*, malgré les heures sombres et les menaces du moment présent, car le monde a un sens et ses secousses, ses ébranlements doivent conduire à de nouvelles conquêtes, si nous savons lutter et collaborer.

Confiance en la *Vie*, donc, pour tout dire en un mot. De cette confiance naît, en retour, la *Joie*, si bien que les deux termes de notre devise se rejoignent. Car dès que l'enfant grandit, dès que ne lui suffisent plus les simples jeux du petit animal dans la lumière et la liberté, dès qu'il devient une personne, c'est de sa richesse intérieure que dépend sa joie.

Le difficile est d'arriver à lui faire entrevoir qu'aucune joie du dehors ne remplace celle du dedans — qui peut, au contraire, arriver à remplacer toutes les autres, à certaines heures de la vie.

Je voudrais relire avec vous une des pages les plus émouvantes que je connaisse, écrite d'une prison : nous y voyons combien la joie, en sa ferveur totale, est une conquête. Non pas la conquête d'un moment, mais le résultat de toute une longue et lente préparation de l'âme :

« Je suis étendue dans une cellule obscu-
« re, sur un matelas dur comme pierre. Au-
« tour de moi, dans la maison, règne un
« silence de mort, c'est à croire que je suis
« au tombeau. Le reflet de la lanterne qui
« brûle toute la nuit devant la prison mi-
« roite au plafond. De temps en temps, on
« entend tout au loin passer un train, ou bien
« tout près, sous la fenêtre, la sentinelle
« tousser ou faire quelques pas lents et
« lourds pour se dégourdir les jambes. Le
« sable craque si désespérément sous ses
« bottes qu'il semble que s'exhale ainsi dans
« la nuit sombre et humide tout ce qu'il y
« a de désolé dans l'existence, tout ce qui y
« est sans âme. Je suis étendue là, toute
« seule, enroulée dans les plis sombres de la
« nuit, de l'ennui de la captivité, et cepen-
« dant mon cœur bat d'une incompréhensi-
« ble joie intérieure, d'une joie nouvelle
« pour moi, comme si je marchais sur une
« prairie fleurie par un soleil radieux. Et je
« souris à la vie dans l'ombre de mon ca-
« chot, comme si je possédais un secret ma-
« gique, par lequel tout ce qu'il y a de mé-
« chant et de triste se transformait en clarté
« et en bonheur. Je cherche en vain une rai-
« son à pareille joie, mais je ne trouve rien
« et ne peux que rêver dans l'étonnement.
« Je crois que le secret n'est rien d'autre
« que la vie même ; l'obscurité profonde de
« la nuit est belle et douce comme du ve-
« lours si on sait la bien regarder. Et dans
« le craquement du sable humide... la vie
« chante pour qui sait l'entendre. A de pa-
« reils moments, je pense à vous et voudrais
« tant vous passer cette clef enchantée, afin
« que vous puissiez, dans toutes les situa-
« tions, sentir ce qu'il y a de beau et de
« joyeux dans la vie, afin que vous aussi
« viviez dans l'enchantement et marchiez
« dans la vie comme sur une prairie dia-
« prée... Je voudrais seulement vous com-
« muniquer mon inépuisable joie intérieu-
« re, afin que je sois tranquille à votre su-
« jet et que vous puissiez traverser la vie
« enveloppée d'un manteau brodé d'étoiles
« qui vous protège de tout ce qu'il y a de
« mesquin, de trivial, d'angoissant dans
« l'existence » (1).

Sans doute ne possédons-nous pas tous la « clef enchantée », le « manteau brodé d'étoiles », mais tous ceux qui s'occupent d'éducation peuvent mettre au cœur de leurs préoccupations d'apprendre aux jeunes à « entendre chanter la vie ». Tous ceux qui ont compris le sens de ce que résume l'expression *Education Nouvelle* : éveil des individualités dans la liberté joyeuse et la règle consentie, tous ceux-là savent quel est l'essentiel de leur tâche : non pas l'emmagasinage de notions abstraites, desséchées, plus ou moins profitables ultérieurement, mais l'épanouissement, la coordination des forces fraîches, neuves et joyeuses, qui permettent à l'enfant de s'affirmer et de partir à la conquête de l'avenir. Une enfance heureuse est souvent le secret d'une vie réussie, le meilleur des apprentissages au métier d'homme. — A l'heure actuelle, où le pessimisme et le désarroi nous guettent de toutes parts, où nous n'arrivons plus à apercevoir nettement les contours du monde nouveau que nous souhaitons, c'est plus que jamais

(1) Rosa Luxembourg. *Lettres de la Prison*. Cité par les *Cahiers de la Réconciliation*, janvier 1937.

sur les générations montantes qu'il nous faut compter... Par la confiance et la joie, aidons les jeunes à découvrir, à libérer les énergies constructives qui sont en eux ; préparons-les aux combats qui les attendent, aux difficultés dont ils devront triompher pour édifier le meilleur avenir.

La Méthode de Travail par Equipes dans l'enseignement du second degré

Tout le monde conviendra que l'individualisme intempérant dont une certaine pédagogie, et notre pays lui-même, ont fait preuve a vécu : mais tout le monde aussi sera d'accord pour repousser, sous quelque forme que ce soit, un grégarisme fondé et sur la similitude facile, organique et verbeuse, des gestes, des sentiments et des actes et sur les « cerveaux en uniforme » ; — procédé incomparable pour fabriquer les unanimités hâtives et les rendements immédiats, mais qui, à brève échéance, consacrerait l'abaissement culturel, voire, au sens strict, l'abrutissement de la nation. Aujourd'hui, un peuple de haute culture ne peut vivre que dans la mesure où ses élites se renouvellent et elles se renouvellent par le retour à ce réservoir illimité de forces que constitue le peuple, — le vrai. A leur tour, les élites ont pour mission de former ce peuple : double mouvement nécessaire et émouvant qui, s'il venait à s'interrompre, engendrerait une prompte décadence.

La fonction de notre enseignement, à nous, celui du second degré, c'est la formation de ces élites. Le point *actuel* et délicat, par excellence, (nous en avons traité ailleurs (1)) consiste à leur communiquer un *sens social* que l'enseignement traditionnel paraît avoir par trop négligé, sans leur faire perdre (au contraire) ce goût de l'effort personnel et de la liberté spirituelle qui nous paraissent être l'une des plus respectables acquisitions de notre éducation, mieux, le secret de tout progrès. L'équilibre est subtil et ne s'improvise pas. Il suppose, avant tout, un grand effort de réflexion chez le maître et toute une préparation intérieure. Car l'essence de la question est là : une technique, même *moderne*, demeurerait médiocre entre des mains malhabiles qui l'appliqueraient au petit bonheur, tout comme une documentation encyclopédique qui n'aurait pas été personnellement revêcue ne serait qu'un lourd appareil propre à déformer l'homme et à fabriquer le pédant. Un maître qui sait beaucoup peut être un excellent érudit, mais s'il n'est d'abord une personnalité et une personnalité, curieuse, avertie, souple et riche, il n'est pas un bon maître ; de même, un maître qui utilise les techniques « nouvelles » peut avoir l'air « moderne », mais s'il n'a pas mûri son savoir et réfléchi loyalement aux fins éducatives qu'il poursuit, il n'est pas non plus un bon maître. Il m'est arrivé quelquefois que, visitant de jeunes classes, j'entendais certaines maîtresses à prétentions « modernes » se plaindre de ne pouvoir *rien* faire parce qu'elles n'avaient pas tel riche « matériel ». Effectivement, elles ne faisaient rien ! D'autres en revanche, et le plus grand nombre, savaient composer et surtout *faire composer* par les petits, les « matériels », les plus humbles mais aussi les plus ingénieux... J'ai toujours su que penser de ces diverses maîtresses-là !

Il ne faut jamais se laisser obséder par le matériel ni écraser par la « technique », sinon la lettre nous tuera ! Mais ceci posé, il n'est pas douteux que certaines techniques sont de beaucoup préférables à d'autres. Il n'y a pas de pédagogie « infuse » et, en particulier, de connaissance de l'enfant. Telle est cependant, quelquefois, et surtout parmi les aînés, l'opinion de nos collègues ! A l'effort de pensée qu'il leur faudrait faire pour vivre au niveau du monde actuel — par plus d'un côté différent du monde de leur adolescence — il leur arrive d'opposer un refus et un jugement péremptoires Le moindre examen attentif ferait bien mieux notre affaire !...

Il faut pourtant constater que le lycée, le collège, deviennent de plus en plus le lieu où il faut bien, vaille que vaille, se nantir d'un certain bagage en vue d'un examen, lui-même conditionnel d'une situation à venir ; tout y paraît conçu pour cette fin exclusive, en sorte que le sens de la solidarité y est

(1) Cf. *Pour l'Ere Nouvelle*, numéro de juin 1936 : M. A. Carroi : « *Les fondements sociologiques du travail par équipes* ».

anéanti par celui du « concours » et que la hantise du programme y obnubile jusqu'à la joie de l'étude... La collaboration, l'altruisme ne sauraient trouver place dans une discipline qui les nie, et, s'ils se développent, c'est en marge, grâce à l'influence heureuse de quelque initiative bénévole. Toutefois, même en pareil cas, le travail demeure tout entier sur le plan de la concurrence, de la lutte et de la stricte utilité.

La méthode par équipes a voulu pallier à cet état de fait. A l'effort de socialisation qu'elle représente, on a pu objecter que les récréations existent où « la fonction sociale », refoulée pendant les heures de classe, trouve sa naturelle ambiance. Les récréations, il est vrai, offrent le grand mérite de laisser les enfants réagir en toute liberté. Mais, dans le second degré, elles sont courtes et ne permettent entre deux classes que de souffler... Et puis, elles sont des récréations, c'est-à-dire un temps de loisir qu'on n'organise pas du tout : elles ne pourraient suffire à donner à l'adolescent, à l'adolescente, le sens des rapports sociaux tels qu'ils se développent au cours d'une activité impliquant le *travail* et dans l'ambiance normale de la société.

Toute école véritable est une école de vie ; il en va de même pour toute véritable méthode : le travail par équipes sera une école de vie ou ne sera pas...

⁂

Ce mot d'équipe, d'abord réservé au vocabulaire des sports, a connu très tôt, surtout à l'étranger, une vogue sans pareille : on ne dit pas groupement, on ne dit pas collaboration, — encore que l'équipe impliquât l'un et l'autre — on dit « équipe », parce qu'on pensait à l'équipe sportive où sans doute la collaboration et l'entr'aide font loi, mais où l'on voit, par ailleurs, fort distinctement s'établir une différenciation des rôles. Tout le monde sait que dans un match chaque co-équipier a une tâche assignée et non interchangeable, et que chacun tend à être exactement celui qu'il faut, à la place où il faut. On entrevoit donc le double processus impliqué par l'équipe, à un degré de rigueur que ne comporte pas le simple groupement : processus de socialisation et de différenciation tout ensemble.

Socialisation et différenciation, apparemment antagonistes, sont en réalité les buts complémentaires de l'équipe. Aussi voudrai-je tout de suite mettre en garde contre certains modes de travail collectif qui ne les réalisent pas :

1) Le travail collectif indifférencié dans lequel le chef de groupe, chargé des responsabilités, assume tout seul, fort souvent, le plus clair de la tâche. J'ai vu à diverses reprises fonctionner ce système en Allemagne : il allège le professeur, il stimule les meilleurs élèves, qui choisissent toujours d'être chefs de groupe, mais il laisse les autres imiter, travailler mollement et sans même cette sanction directe qu'est, dans la classe ordinaire bien faite, la relation de maître à élève.

Il y a aussi la pseudo-équipe telle qu'elle m'a paru fonctionner quelque part : le professeur avait formé huit groupes, désigné huit capitaines, décidé qu'on noterait chaque groupe et non pas chaque élève, de sorte que si X..., interrogé dans l'équipe C. a 2 en histoire, c'est toute l'équipe C. qui a 2. Cette clause, seul facteur constitutif de l'équipe, avait engendré entre les élèves des règlements draconiens en même temps que, d'une équipe à l'autre, des rivalités incroyables : tel n'est pas, à coup sûr, le véritable but de l'équipe. Que ces règlements se soient, dès le mois d'octobre, élaborés pour ainsi dire d'eux-mêmes, et pratiqués à l'insu du maître, témoigne à la fois de l'enthousiasme que peut déclencher soudain chez les enfants ces formes inaccoutumées de travail et du danger qu'il y a, sous prétexte de « liberté », à abandonner aux élèves, purement et simplement, une technique nouvelle et délicate, dont *l'esprit*, nécessairmeent, leur échappe.

Ces enfants, déjà entraînés à la routine scolaire, n'ont pas su d'eux-mêmes découvrir d'autre principe de stimulation que la notation chiffrée, et leur rigueur a renforcé encore la valeur d'une sanction que nous voudrions amoindrir. Dans une telle équipe il n'y a aucune différenciation dans le travail, aucun stimulant en vue de la création personnelle, aucun renouvellement de méthode, et, telle est pourtant la vertu de l'effort collectif que sous ce mode draconien germe pourtant l'esprit nouveau. Voici, en effet, la formule de clôture : « Tous pour un, un pour tous ». Toutefois, si l'on se contentait de ces formes de groupements, si l'on se dispensait de retourner jamais *jusqu'à la singularité de chaque élève*, mieux vaudrait encore l'indifférenciation actuelle qui, du moins, assure aux bons maîtres, à longueur de temps, le contact direct avec les enfants et l'adaptation progressive à chaque type scolaire.

Mais alors, demandera-t-on, comment peut-on concevoir la différenciation des tâches ? Soulignons d'abord que n'importe quel sujet, pourvu qu'il soit beau et fécond, dans n'importe quelle matière, peut devenir l'oc-

casion d'un *travail par équipes*. Il importe avant tout que le maître, s'il veut assumer sans errements son rôle de guide, ait *très sérieusement* pris connaissance du sujet qu'il propose, et qu'il ait établi pour lui-même un plan précis. Mais il importe aussi que la séance de différenciation des équipes et des tâches, soit une longue enquête et une libre discussion où peu à peu, sous l'effort attentif du maître, les divers aspects du sujet se révèlent aux jeunes chercheurs, ainsi que la découverte progressive d'un plan. Pas de devoir-modèle, ni de plan « omnibus ». Comme l'artiste commence par débrouiller les impressions touffues et dégage les grandes lignes de sa composition, ainsi le maître guide, élucide, met au point. Que le travail soit donc présenté sous une forme inductive et devienne l'occasion d'une véritable maïeutique ! Alors, les diverses tâches se dessineront et la structure des équipes se conformera peu à peu, comme de soi, à la structure même du plan. Alors aussi, les élèves se trouveront insérés tout vifs dans le texte. Ils auront bientôt fait de comprendre car, il va de soi, la répartition des tâches ne correspond pas toujours au nombre exact des élèves. Au début, mes élèves s'en plaignent : « Mademoiselle, je n'ai pas de tâche ! » Mais très vite, elles cessent même de poser la question, et comprennent qu'on n'ajoute pas à son gré tel ou tel paragraphe à un plan d'ensemble ; alors elles demandent simplement : « Quel va être le sujet secondaire ? » et l'on choisit un second sujet, celui qui permettra d'utiliser les bonnes volontés vacantes. C'est là une attitude significative et qui montre combien les élèves s'habituent vite à une certaine discipline interne des idées.

Ces tâches définies, il est bon de laisser chefs d'équipes et co-équipiers les choisir et les assumer, sauf dans le cas, assez rare, où il y a vraiment incompatibilité entre choix et élève. Les jeunes enfants, eux, ont plus grand besoin d'être aidés : ici comme ailleurs, le processus de liberté doit être progressif. Une fois distribuées, les tâches, qui comportent documentation, réflexion, rédaction deviennent *individuelles*. Mais qu'on ne les confonde pas avec la dissertation courante ! A aucun moment, l'élève qui veut bien faire ne cesse de se référer au plan élaboré en commun ; il est porté par le groupe et se sent, au sens plein, en collaboration ; son labeur est individuel, mais non individualiste. Il redevient collectif au heures de la correction. Celle-ci est-elle orale ? Chaque élève alors y rend compte de sa propre tâche et l'auditoire est d'autant plus attentif que personne d'autre n'a fait le même travail. Est-elle écrite ? C'est alors un *cahier collectif* qui est offert au maître, œuvre composée par tous selon un plan d'ensemble qui en fait l'unité, et non point série juxtaposée de copies analogues sur un sujet identique.

D'autres fois, quand on vise moins à développer la rigueur de la pensée et du jugement critique que le goût de la création, la méthode peut laisser plus de jeu à la fantaisie. Les plus jeunes, en particulier, s'accomoderaient mal d'une organisation trop complexe. Mes petites 6e A, groupées pour l'occasion par équipes de quatre ou de cinq (c'est le chiffre-limite à cet âge) ont entrepris, en ce moment même, dans chaque équipe, une pièce de théâtre. Les trois meilleures de ces huit pièces seront, dans une grande séance de lecture critique, choisies par nous toutes, puis jouées par leurs auteurs. Ce sera « la fête du trimestre » que pareront aussi des poèmes inventés, des danses et des dessins imaginés à leur gré (1). Toute liberté a été accordée pour le choix des sujets, le plan et l'expression, mais initiatives, discussions et confrontations s'élaborent à certaines heures d'études, en dehors de la classe, et permission leur a été donnée de faire autant de petits cercles privés, chuchotants et sonores, qu'il y a d'équipes au travail.

Pour le succès des équipes, indiquons quelques précautions : A l'égard des parents tout d'abord : à Paris, par exemple, la plupart des parents du Secondaire s'occupent de très près de leurs enfants, et c'est à leur honneur, mais l'ironie veut qu'ils s'en occupent souvent mal. Le devoir de maison devient, huit fois sur dix, le devoir des parents, et, comme ils se croient aptes à juger de tout, ils critiquent volontiers tout ce qui ne leur paraît pas adopter l'allure traditionnelle. Naturellement, ils critiquent en présence des enfants et, chez ceux-ci alors, risque de s'effriter la confiance dans le maître... Il arrive pourtant, — car il faut être juste ! — que les parents d'eux-mêmes, tiennent à confesser leur joie émerveillée : « en trois mois, disent-ils, tout a changé ! » Et voilà qu'ils découvrent chez leurs enfants un goût tout nouveau pour la classe, une curiosité insolite de toutes choses, une passion

(1) A cette fête de trimestre, les petites sixièmes invitent par lettres et programmes individuellement composés, les autres classes dont je m'occupe; c'est un moyen très simple et fort bien venu des grandes, pour créer des relations entre des classes d'âges différents qui, d'ordinaire, ne se connaissent point. Dans un grand Lycée, comme le Lycée Lamartine, il ne saurait être question d'inviter toutes les élèves, et surtout de changer le caractère de cette « fête » qui n'est qu'un *exercice scolaire !*

de l'observation, de l'échantillonnage, du document, un travail intense et têtu dans une atmosphère d'allégresse et le jeudi, dans les petites « réceptions où l'on ne savait plus que leur inventer pour les distraire, des réunions animées où l'on imagine, discute, bataille et compose à cœur-joie » (sic). Mais ne nous dissimulons pas qu'en général, les parents, au début, comprendront peu de choses à ce travail d'un genre nouveau, et qu'ils le critiqueront au point d'en détourner quelquefois leurs enfants. Le mieux est alors de provoquer des entrevues, d'exposer son but et ses façons de faire. Et leur attitude aussitôt de se modifier : d'adversaires maladroits, ils deviennent très vite auxiliaires empressés. Si donc, nous voulons travailler dans la confiance et la sérénité, commençons par nous assurer la complicité des parents !

Il me paraît prudent, en outre, de ne pas accepter de faire, du moins en lettres ou philosophie, des démonstrations partielles.

Les méthodes nouvelles, comme on sait, tendent à s'opposer à la fragmentation horaire si rigide de nos cours pour réintroduire la continuité de la pensée. Dans tous les cas, elles souhaitent que, sous la fragmentation presque inévitable des heures, le processus de pensée se poursuive et s'enchaîne. Pour cela, la méthode par équipes suppose un effort long et varié de travail collectif et de travail individuel.

Qui ne verrait que l'élaboration en commun d'un plan et la répartition des tâches, aurait l'impression d'assister à une séance assez confuse et stérile : le résultat ne s'enregistre que par la suite. Qui verrait seulement cette première phase du travail, risquerait d'omettre son but : préparer un travail individualisé de documentation et de réflexion où, de l'un à l'autre des élèves, rien n'est interchangeable. Enfin, peut-être oublierait-on qu'il n'y a là que l'amorce d'un processus continu d'activités, d'échanges, d'adaptations, de discussions entre élèves, qui se poursuivent même pendant les heures de loisir.

Nous avons dit les raisons spécifiquement actuelles, d'introduire dans nos classes un processus de socialisation, mais un processus tel que de bonne heure, il éloigne le jeune de tout « moutonnisme », de tout mouvement immédiat et confus d'imitation. Trop souvent, hélas ! l'école, et plus encore celle du deuxième degré, n'est une initiation de l'enfant à la société que dans la mesure où elle échappe à nos conceptions et règlements intérieurs. Ne rappelons pas ici, ce serait facile et vain, les paradoxes sociaux auxquels cette structure et ces règlements entraînent, mais affirmons que pratiquer son enseignement selon la formule courante, pour une sorte d'élève moyen, prototype de tous les autres, *c'est se condamner à banir de la classe la notion même de la société.*

Oh ! je le sais, même si nous n'introduisons pas les adolescents à l'ordre social, ils y rentreront, mais alors sans préparation et de quelle manière !... Ou si nous ne voulons pas des formations simplistes qui aboutissent toujours à la même formule : des meneurs et un troupeau ; si nous voulons par ailleurs éviter l'individualisme, ou puéril ou blasé, de ceux qui rejettent le social pour l'avoir connu trop tard et s'y être brisé, — il importe d'introduire cette jeunesse à l'ordre social véritable, de lui apprendre à vivre et à penser selon les lois complexes et nécessaires d'une société policée ; de l'élever de l'indifférenciation primitive aux différenciations et coordinations d'un ordre social évolué.

Plus que jamais la société est aux prises avec deux concepts apparemment antinomiques, mais en réalité indispensables l'un à l'autre puisque chacun ne réalise que par l'autre, sa vraie nature : les concepts d'autorité et de liberté. S'ils coexistent — et à cette seule condition — on peut espérer un équilibre dynamique et un ordre vrai : or, c'est là un art complexe, nuancé, difficile. Nous n'y atteindrons (et je pense qu'il faut y tendre) qu'en le faisant passer dans nos mœurs, et d'abord dans nos mœurs scolaires. La formation scolaire est donc, à cet égard, capitale. Personne ne songe plus aujourd'hui à en contester la portée — tant pour la vie à venir de l'adulte que pour celle du corps de la nation tout entier. Nous savons même comment certains pays l'ont compris pour l'utiliser ; « totalitaires » en cela comme en tout le reste, ils font de leur jeunesse un dressage systématique par le caporalisme et l'enthousiasme, la suggestion méthodique et la persuasion dirigée...

Il ne s'agit certes pas d'inaugurer chez nous rien de pareil — à Dieu ne plaise ! — mais de signaler la ténacité des impressions faites et des habitudes prises, à cet âge, et de rappeler le dilemne que nous imposent certaines nations d'Europe ivres de leurs formules d'action : Pas de moyen terme, ou les imiter ou leur résister. Or, leur résister, cela ne consiste pas à dire *Non*, à constater, les bras croisés, que ces formations tentaculaires prolifèrent chaque jour et nous grignotent, mais à nous persuader que, *nous aussi nous avons une réponse à donner*, — et selon notre génie, qui veut le respect de la personne, la mesure et les nuances. Cette réponse c'est une réadaptation nécessaire, et, si l'on veut, *une reconstruction*. Dans son ensemble, notre édifice scolaire est par maint

endroit archaïque et désadapté : depuis longtemps, il est resté le même alors que d'énormes transformations se sont faites. Nous souffrons dans tout notre corps social de cette désadaptation.

Au siècle passé, la division du travail a, d'une part, de plus en plus spécialisé les élites, et, d'autre part, donné lieu à ce phénomène social qui s'est amplifié jusqu'à nos jours : l'existence consciente des masses. Du même coup, l'importance prise par tous les moyens de circulation et de diffusion a pratiquement supprimé l'espace et donné à *l'uniformisation* des possibilités d'extension indéfinies. Cette diffusion instantanée qui multiplie pour les masses les ersatz de connaissances, autorise, hélas ! avec la pseudoculture, toutes les formes de l'éloquence creuse, tous les modes péremptoires de la surenchère et du jugement. Par ailleurs, l'élite dont nous avons dit les impérieux devoirs à l'égard de la masse, trop souvent n'a cherché qu'à s'isoler dans un quant-à-soi supérieur qui lui a plus d'une fois fait négliger jusqu'aux réalités culturelles. Jamais « l'Humanisme » n'avait plus dangereusement perdu contact avec l'humain, jamais l'individualisme n'avait été plus aigu et plus hautain : jamais l'arrivisme — qui en est la forme la plus basse, mais aussi la plus courante — n'avait été plus agressif ! L'abîme s'est donc creusé entre les élites et les masses ; le désintérêt, sinon la haine, s'est accru ; les malentendus se sont multipliés à propos des concepts d'autorité et de liberté et les tentations grandissent de démagogie et de dictature... Que chacun d'entre nous ait pris conscience de tout cela, nul doute ! mais il ne suffit pas d'une prise de conscience théorique. Il faut *construire à partir de la base* et la base, dans l'ordre scolaire, c'est l'équipe. C'est elle qui fixe équitablement, et de bonne heure, les rapports d'autorité et de liberté, elle qui substitue la différenciation consciente à l'uniformité indivise ; elle qui amorce l'organisation sociale nécessaire.

J'ai parlé d'organisation : nous touchons ici à un mot important et, sur le plan social, trop négligé chez nous. Cependant, tant que la classe restera la classe, c'est-à-dire : tant qu'elle sera collective, le problème de son organisation interne, qu'on n'a jamais vraiment abordé, ne pourra être efficacement et pleinement résolu que par l'équipe. Car il importe que la notion d'organisation pénètre dans nos classes, il importe que nous cessions d'avoir devant nous des collections d'unités juxtaposées, reliées par les seuls rapports de compétition ! Dans l'équipe, les élèves sentent très vite, comme nous l'ont montré même des équipes maladroites, qu'il y a là une vertu d'organisation interne, conforme à leurs vœux et à leur spontanéité immédiate.

Il ne faut donc pas imaginer que l'équipe est une fantaisie ingénieuse, inventée pour soulager le maître, ou une création artificielle de l'arbitraire plaqué sur le vivant ; il ne faut pas non plus l'entendre comme recèlant je ne sais quelle intention partisane camouflée ; il y faut voir une conception organique et un aménagement naturel. Le mot organisation s'apparente à celui d'organisme, il implique la même harmonie structurale. L'organisation scolaire par équipes est un approfondissement de la structure sociale tout entière au niveau de son devenir. Plus nous poussons notre connaissance de la nature, plus il nous faut reconnaître que partout l'organisation est un caractère structural immédiat. C'est vrai, déjà à propos de la matière brute, si harmonieusement complexe, mais plus encore dans le monde vivant. L'organisation y résulte d'un ensemble de *fonctions*. Or l'équipe est comme une fonction organique : c'est un ensemble de forces concourantes en vue d'un certain but qui s'articule lui-même à des buts plus généraux. Elle est coordination et subordination de forces. Elle rend sensible, du dedans, la notion d'autorité et de consentement libre. Elle est une première structure sociale où l'autorité est symbolisée par le chef d'équipe.

Ce chef, en général, l'équipe se le choisit elle-même et, presque invariablement, sait s'adresser aux mieux doués. J'interviens rarement et plutôt par des conseils motivés que par des ordres. A ce propos l'occasion est excellente de commenter l'esprit de service et le rôle du chef : ses responsabilités consacrent son autorité et cela, les élèves le sentent et doivent le sentir, sinon, l'équipe sombrerait vite dans la confusion : intellectuellement aussi, ce rôle de chef est opportun : il donne aux mieux doués une occasion supplémentaire de travailler et dessine dans la classe, en quelque sorte, un commencement de différenciation verticale. Enfin, sans aucun doute, le maître est allégé par lui, et comme l'organisation de la classe par équipes, lui donne plus de peine que la classe ordinaire, il n'est pas mauvais que, par ailleurs, il se sente un peu aidé.

Les élèves aiment cette collaboration, ils y mettent toujours grand empressement, sauf, peut-être, dans les classes aînées comme la classe de philosophie, où, chez les filles, un mouvement de pudeur à l'égard des compagnes vient parfois refouler le désir d'être chef : ici encore, il est bon de commenter cette importante fonction, dont

la nécessité résulte de la nature des choses, et non de quelque prestige extérieur, afin qu'elles retrouvent leur disponibilité première. En sens inverse, il faut savoir déceler celles qui n'en feraient que l'occasion d'une mise en relief et d'une exploitation. Quand, dans les classes bien douées, il y a possibilité de roulement, mieux vaut renouveler les chefs afin d'éviter que la discipline ne se roidisse, que l'autorité ne s'enlise dans l'habitude, la sécurité, l'orgueil...

Il me plaît ici d'opposer cette conception du chef qui n'est qu'un parmi les autres, au « *Führerprinzip* » tel qu'il est cultivé, dès l'école, en Italie et en Allemagne. Là, comme on sait, le chef doit être regardé comme sacré. L'obéissance lui est due, *sans condition*, en toute ignorance des motifs. Le « *Führerprinzip* » est à la base d'une conception dont en entrevoit la puissance d'exaltation héroïque, mais aussi les dangers : d'un côté, toutes les tentations de despotisme, de l'autre, l'inertie de l'intelligence.

A aucun prix notre équipe, elle, ne saurait être comprise comme une éventualité de suppression pour la pensée individuelle, pour la documentation personnelle et l'effort. C'est ce qu'il reste à montrer.

Travail par équipes et méthode active

Plus qu'aucune autre, en effet, la méthode par équipes bien comprise est, nécessairement, et par nature, une méthode active.

Quel est donc le principe de la méthode active ?

Il ne consiste pas à prétendre, comme on a volontiers tendance à le croire, que dès qu'un exercice scolaire s'accompagne de la vue des choses ou de travail manuel, il y a méthode active ! Certes, dans les jeunes classes, le plus souvent, c'est le travail manuel, *entendu comme un processus concret de pensée*, qui fait le mieux percevoir à l'enfant et qu'il n'a pas compris et qu'il peut se contrôler lui-même ; mais ce serait une erreur de penser qu'il suffit d'introduire le travail manuel, voire les manipulations, pour rénover, de ce seul chef, l'esprit de nos méthodes.

La méthode active affirme ce principe banal, mais, à tout prendre, pas tellement aisé à faire passer dans la pratique journalière : *on ne conçoit sûrement que ce qui a été l'objet d'une expérience personnelle*. Et le mot « expérience » ne saurait être pris au sens restreint d'expérience scientifique, il a ici le sens large de « ce *qu'on éprouve* ». L'expérience, c'est une prise de conscience. On ne saurait pleinement comprendre, que ce qu'on a éprouvé soi-même ; mieux encore, on ne saurait pleinement comprendre que ce qu'on peut soi-même *reconstruire*.

« Conception familière, dira-t-on. Il y a longtemps que thèmes, compositions françaises, problèmes scientifiques, etc..., ont été entendus comme des épreuves de contrôle et amorcent un processus de reconstruction ! » Répondons que les exercices d'application ordinaires restent, hélas, le plus souvent des exercices de séries où l'enfant est *peu conscient* de l'effort de reconstruction ; rarement d'ailleurs ils impliquent une pensée complète et la routine a vite fait d'en dégénérer la nature.

Quel est le rôle exact de l'équipe dans l'élaboration de la pensée ?

Il est triple :

1° L'équipe est un principe d'émulation interne ;

2° Elle favorise le travail spécifique de l'intelligence ;

3° Elle suggère et sollicite synthèse et invention.

1° L'équipe est un principe d'émulation interne.

Nous ne prétendons pas que la seule coopération suffirait à faire naître la pensée là où il n'y aurait déjà aucune richesse confuse. Il faut qu'il y ait obstacle, *difficulté*, sous quelque forme que ce soit, pour que la conscience et tout le travail de l'esprit se fassent jour. Même la pensée, à un certain stade de son développement, gagne à se nourrir de solitude et à se ramasser dans le silence. Craignons même certaines pensées, de groupes, qui, trop souvent, sont ou bien un compromis sans vigueur interne, ou bien le démarquage mal compris, mal assimilé de la pensée d'un chef. Que l'équique en proposant à chacun une tâche différenciée qui rend inopérant le copiage, ou, simplement, l'imitation, fasse donc sentir l'exigence de la réflexion individuelle et, à certains moments, la fécondité du silence !... *Mais n'oublions pas à quel point l'ambiance sociale est stimulante*. Il y a dans la classe, un climat de la recherche et de l'invention, comme il peut y avoir un climat de l'imitation, ou un climat de la dissipation. C'est au maître de le créer, et rien ne lui est de plus grand secours que la séance de la différenciation des tâches, ce travail collectif, si ingénieux et si vivant. A sentir qu'on a chacun sa tâche et que chaque tâche est nécessaire pour la réalisation de l'ensemble, il se crée une émulation, et du meilleur aloi, non pas fondée sur l'excitation des notes, mais sur une réalité fonctionnelle.

2° L'équipe aussi favorise le travail de l'intelligence.

Quand on analyse la spécificité de l'acte intelligent, on le distingue de l'acte de routine, qui est machinal et qui échoue devant toute situation imprévue ; de l'acte présomptueux, qui s'élance vers la fin sans considération précise des moyens ; de l'acte gauche, qui n'a pas su ajuster les moyens à la fin, même après examen des uns et de l'autre. L'acte intelligent, déclare-t-on, est celui qui, en présence d'une situation nouvelle, assure une réponse exacte, un réajustement précis, ou, dans tous les cas, la meilleure des réponses possibles. Il suppose donc la réflexion, et prévient tout envahissement de la routine. Au contraire, si la situation comporte une éventualité de répétition pure et simple, la routine, à elle seule, y pourvoit. En termes scolaires, cette routine s'appelle le verbalisme.

Or, il faut le reconnaître, le verbalisme se trouve le plus souvent favorisé sinon *impliqué* par nos méthodes ordinaires. Faire la classe, *pour l'élève moyen*, pour cette sorte d'élève générique qui, précisément, est le seul à ne pas exister, c'est s'obliger à un cours omnibus, à une classe abstraite, ni différenciée, ni socialisée ; c'est négliger de rentrer en contact avec les individualités pour vérifier si telle difficulté a été confrontée, — c'est, dans bien des cas, laisser s'installer le verbalisme. Au contraire, dans la mesure où le travail par équipes est individualisé, et réclame de chacun sa réponse, il oblige à renouveler la question et à exclure le pur livresque.

Le manuel retrouve alors son vrai rôle qui est de guide. Il n'est plus le seul instrument de travail ; il n'est plus simplement appris et répété ; il se complète pour chacun par la *bibliothèque*, qui joue dans nos classes actuelles un rôle beaucoup trop réduit (parfois inexistant) et par la documentation vivante, tellement plus étendue et facile qu'on a coutume de l'imaginer.

Dans le travail par équipes, il faut donc que les données recueillies, quelles qu'elles soient, *s'organisent* autour de chaque question posée ; il faut que chaque question, à son tour, *s'organise* selon le plan d'ensemble. Bref, chacune de ces étapes implique une perspective, un ajustement, un effort de synthèse ; elle n'échappe, à aucun moment, aux exigences que pose un acte intelligent. Enfin, et cela n'est pas négligeable, elle oblige le maître lui-même à repenser les questions : même celles que traite le manuel prennent une couleur et une vie nouvelles à partir du moment où il faut les concevoir selon un plan apte à s'adapter au travail d'équipes.

Toute pensée n'est complète que si elle aboutit à la synthèse et à la création. Réduite à la seule intelligence critique et à la pure analyse, elle serait insuffisante et, à tout prendre, stérile. En revanche, plus on sollicite ces forces de synthèse et de création, plus on entraîne l'intelligence vers les sources vives, et plus on développe la personnalité. Or, l'un des grands bienfaits de l'équipe, c'est de donner le goût du travail synthétique et de la composition d'ensemble ; c'est aussi, par la stimulation sociale, de susciter l'invention. Quand, par exemple, des élèves de philosophie ont senti l'importance de la question qu'on leur pose, une question *qui n'est pas toute faite*, qu'elles traitent par leurs propres forces et qui deviendra leur œuvre à toutes, elles ont conscience de la valeur de leur effort, et il est rare que ne soit sollicitée au maximum leur création personnelle.

De même, quand des élèves de sixième ou de seconde entreprennent pièces de théâtre ou romans, elles fournissent, certes, un effort extrême, plus tenace que l'effort scolaire exigé, mais dans la joie et la fierté de l'invention libre ; ce travail par équipes rejoint ainsi le développement de la personnalité. Formule souvent contestée sans doute, mais à tort. Nous savons bien tous comment la connaissance de soi est liée à la vie sociale, et ce n'est pas moins vrai chez l'enfant. Un enfant élevé seul, ou, ce qui revient au même, élevé sans tenir compte de la présence des autres, n'est pas seulement un « enfant mal élevé » au sens ordinaire de ce terme, c'est un enfant sans axe interne et sans appui : il ne connaît pas les résistances d'autrui, ou, du moins, il ne les connaît pas aux heures où il devrait apprendre à les connaître naturellement. Il s'ensuit que fort longtemps, et parfois de façon définitive, il accuse en lui une attitude égocentrique et personnelle qui ne devrait être que passagère ; plus tard, quand brutalement, il lui faudra entrer en contact avec la réalité sociale, il ne la connaîtra, et ne *se connaîtra*, il risquera d'être surpris, voire écrasé par elle, et l'on aura alors un inerte, un raté, peut-être un désespéré ; ou bien, il en sous-estimera l'importance et, dans un élan présomptueux et disproportionné, qui sait s'il n'ira pas se briser ?...

L'adolescent donc a besoin du groupe — et du groupe organisé pour apprendre à se connaître. S'il y a, comme nous l'avons dit, les résistances qui viennent des choses, il y a aussi les résistances qui viennent des autres et qui s'éprouvent au sein de l'équipe.

C'est par l'opposition des vouloirs, par les conflits même, et surtout par les échanges et la compréhension, que l'on apprend à se mieux connaître et cela est vrai de l'adolescent comme de l'adulte.

Ne nous laissons pas, toutefois, entraîner à soutenir que la personnalité est le sommet de la socialisation ; nous dépasserions les données de l'observation. Que l'équipe soit précieuse, dans tous les sens, au développement des élèves, nul doute : mais qu'elle soit comme le point ultime de la personnalité et la source de toute cohérence, voire ! Elle n'est pas une panacée : elle éduque ceux qui sont éducables, non pas les autres, et il serait grave, sur le plan scolaire aussi, de sacrifier l'animal raisonnable à l'animal politique. « S'il nous reste encore quelque « chance de sauver notre civilisation aussi « menacée dans l'Europe d'aujourd'hui « qu'elle a pu l'être dans la Grèce de Platon, « à la veille du moyen âge macédonien, c'est « à la condition que l'animal politique se « souvienne qu'il est aussi un animal rai- « sonnable. »

Quant à l'atmosphère morale, elle est entièrement renouvelée : tout est devenu spontanéité, enthousiasme et ardeur : le maître est le chef d'orchestre qui harmonise tous les zèles juvéniles que la méthode a fécondés, il est aussi l'ami en qui se reflètent et se définissent toutes les confiances. La curiosité suscite un effort de documentation inouï, en classe et hors de classe ; la camaraderie un empressement, parfois un dévouement étonnants. Les rapports sociaux, le sentiment de collaboration intense en vue d'une œuvre commune, la vision de cette œuvre grandissante, voilà la véritable, la seule émulation respectable, à base de joie et de création. Une telle classe vit, aime, cherche, invente, et souvent, presque toujours, crée. Nos adultes, un peu incrédules, s'étonnent et sourient : ce sont eux qui, à leur insu, ont perdu ce secret de fécondité cependant éternel : travailler sans arrière-pensée, coude à coude, dans l'altruisme et le dévouement indispensables, en vue des élaborations futures. Ainsi l'attestent toutes les grandes œuvres.

Plus que les filles encore (dont le cercle social est généralement plus restreint) les garçons ont besoin d'être éveillés au sens exact de l'ordre social. L'équipe sportive, quand elle est saine, et le sens du « fair play » qu'elle suscite, sont une excellente école ; mais elle n'existe pas toujours et, surtout, elle ne suffit pas : pour faire rendre à l'équipe tout ce qu'elle peut donner, il faut qu'elle se situe sur un plan intellectuel et qu'elle développe une riche atmosphère de spiritualité. Et la classe est alors comme l'anticipation ingénue et merveilleuse de cette Cité des Personnes qui, aux heures d'angoisse sociale, hante nos imaginations nostalgiques : Cité de pierres vivantes et fraternelles, ayant le service pour base et la joie au travail pour colonnes ; Cité où l'effort créateur de chacun lui ménage un accès à l'intuition infiniment variée du Beau, où l'élan, par lui-même sujet aux retombements mornes ou aux gaspillages vulgaires, est enfin à la mesure de l'homme, parce qu'il le provoque sans cesse à son propre dépassement.

M. A. Carroi,
Professeur au Lycée Lamartine.

L'Education Nouvelle dans l'Enseignement primaire

Mai 1937 fut une grande date pour la France, qui, en ouvrant les portes de l'Exposition internationale des Arts et Techniques, allait pouvoir établir le bilan de ses activités matérielles, intellectuelles, morales, au cours des dernières années de son histoire. Dans ce bilan, il y a place pour une des activités essentielles de la nation : son activité éducative. Si l'Exposition a laissé l'impression que les démocraties conjugueraient leurs efforts pour assurer la paix du monde et pour apporter aux hommes la joie d'un travail libre et intelligent, elle a aussi marqué fortement leur volonté d'éduquer le peuple, par la rénovation des arts populaires, et de mettre au service de l'enfance des méthodes d'éducation nouvelles. Les démocraties nordiques ont montré la route. La France marche sur leurs traces à pas si rapides qu'elle rejoindra bientôt les courageuses petites nations. Cela est si vrai qu'il suffirait peut-être aux pouvoirs publics de dresser, comme l'a fait la Belgique, un nouveau plan d'études, pour que la masse des éducateurs se lève et suive. L'enseignement primaire est ébranlé en ses antiques fondements. Peu à

peu la routine scolaire laisse la place aux initiatives, les disciplines traditionnelles à la liberté individuelle, les exercices collectifs au travail par équipes, la leçon du maître à la documentation personnelle.

Inutile d'évoquer une rétrospective scolaire. Tous les éducateurs sont d'accord pour reconnaître aux instructions ministérielles de 1923, qui, d'ailleurs, n'ont pas toujours été comprises, ni appliquées avec le libéralisme souhaitable, des qualités pédagogiques si réelles et si fécondes qu'elles ont assuré longtemps à la France la prééminence sur les autres nations, et qu'elles ont servi de modèle à des pays, ainsi la Chine, qui, en 1932, remaniait ses plans d'études, s'inspirant de l'exemple français (1). Mais le siècle tourne sur lui-même. A nouvelle civilisation, nouvelle éducation ; à nouvelles techniques, nouvelles formules. Les meilleurs des éducateurs l'ont compris, et il s'est formé, un peu partout en France, sporadiquement, des classes d'éducation nouvelle.

Il n'est pas sans intérêt de connaître sous quelles influences, depuis vingt ans, se sont développées les méthodes et techniques modernes, s'est épanoui l'esprit de liberté qui infuse sa vitalité à toute éducation, et quels furent les résultats de très diverses expériences. Une visite, durant l'Exposition, à l'école de la rue du Cardinal-Lemoine, une au Palais de l'Enseignement, une autre enfin au Musée Pédagogique, convainquaient les plus profanes que la France voulait aller de l'avant et qu'elle ne se contentait pas de l'exprimer par des paroles, emportées au premier vent, mais qu'elle le prouvait par des réalisations. Ainsi en témoignaient les travaux exposés. On pourrait reprocher à ces travaux un manque de cohésion et une sorte de disparité. Ce serait voir d'un œil frivole. Oui, il y a multiplicité d'essais, tous fructueux, de méthodes, toutes fécondes, de techniques, toutes utiles. Cette multiplicité est une richesse. Non une faiblesse. Cette multiplicité a son unité, car sous des aspects variés les méthodes d'éducation nouvelle répondent à un idéal commun que le groupement international pour l'Education nouvelle a inscrit au frontispice de ses revues, et qu'il faut rappeler ici liminairement, si l'on veut saisir, par la suite, l'unité interne d'expériences complexes. L'éducation doit être conçue pour adapter l'enfant à un milieu social nouveau, dont l'économie change sans cesse, et pour répondre aux exigences intellectuelles et affectives de chaque enfant, en lui fournissant la possibilité d'exprimer son propre tempérament. Toute méthode qui saura, en collaboration avec la civilisation de son époque, faciliter à l'enfant, par la création d'un milieu climatique et d'un matériel, l'épanouissement d'une libre personnalité, est méthode d'éducation nouvelle. Ainsi, l'éducation nouvelle repose sur ces principes et repousse toute orthodoxie, sous quelque aspect qu'elle se présente.

Une étude des influences qui ont déterminé la formation de classes et de groupements d'éducation nouvelle doit citer, au seuil de ses références, le nom de Freinet. « La découverte de l'Imprimerie à l'Ecole fut le point de départ de l'étape essentielle d'un effort qui a déjà profondément influencé l'école populaire et l'attitude de l'éducateur en face de l'enfant. » Cette remarque de Freinet est juste. Il a raconté plus d'une fois ses essais, et comment l'une après l'autre ses tentatives de rénovations échouaient, isolées qu'elles étaient de la vie réelle. « Ce n'était que par instants et sur des points bien fragmentaires que mes élèves vibraient. La vieille école reprenait toujours ses droits. » Seulement, quand les élèves et le maître rentraient de promenade, « les enfants racontaient leur sortie avec enthousiasme et originalité, en ébauchant des dessins d'une expression émouvante ». Le maître sentait qu'il fallait donner corps à ce besoin d'expression. Son grand mérite, c'est sa connaissance quasi géniale de l'enfance, de ses aspirations et de ses possibilités de réalisation. Il hésita longtemps devant l'idée d'imprimer les textes enfantins, puis, en juillet 1924, se décida. Il avait substitué aux traditionnelles techniques, une technique nouvelle, qui fit son chemin. La première presse enthousiasme les écoliers de Bar-sur-Loup. La technique nouvelle, révolutionnant les vieilles disciplines, il fallut « forger de toutes pièces » un matériel original, le fichier scolaire coopératif, la bibliothèque de travail, la cinémathèque, la discothèque, transformer les vieilles formules des leçons collectives et découvrir les occupations libres et le travail par équipes. Cela se fit par progression rapide, une réalisation entraînant l'autre. Il y aura dans cette histoire un fait capital. L'imprimé, sorti de la presse, devra se répandre. Il se répandit dans les familles et le village. Au delà du village, dans d'autres écoles et d'autres villages. Ce furent les temps émouvants où l'école de Freinet correspondait avec l'école de Villeurbanne, puis avec les écoliers d'une classe du Finistère et du Var. L'on connaît la suite. Viennent des

---

(1) « Étude comparée des programmes et méthodes d'enseignement pour les enfants de 6 à 12 ans, en Chine et en France », par Mlle Hu Nan. Pédone, édit.

circonstances douloureuses. L'Ecole émancipée, épousant la cause de Freinet, donna publicité à ses réalisations. Non qu'à ce moment-là elles se répandissent en fait. Mais on s'intéressa à la nouvelle technique. Les plus audacieux éducateurs, ou les plus attachés de ses camarades, tentèrent, à leur tour, l'expérience. Eux aussi sentirent vite la richesse d'une méthode qui, par la technique de l'imprimerie, les raccrochait solidement à la vie, et leur apprenait à considérer sous d'autres angles la pédagogie. Ils sentirent la faiblesse et l'impuissance des procédés traditionnels et leur substituèrent, non des mots, mais des réalisations d'un travail nouveau. Il y a aujourd'hui en France cinq cents classes d'imprimeurs, essaimés dans tous les départements. Rapidement, leur cause gagna des adeptes. Par des conversations, des lectures, des visites à Vence, par la participation aux congrès d'imprimerie, des maîtres sont conquis. A leur tour ils réalisent. Et les imprimeurs forment une fraction importante des groupements d'éducation nouvelle. Le chemin, devant eux, s'ouvre, lumineux d'espérance en l'éducation populaire et en des lendemains meilleurs pour la Cité.

Il faut associer à l'expérience de Freinet, l'expérience decrolyenne. Sans doute ne s'est-elle pas faite dans les même milieux ni en de semblables conditions. Il y a peu de classes Decroly dans l'enseignement primaire. La méthode a surtout rayonné dans les écoles maternelles, les jardins d'enfants et quelques classes privées d'éducation nouvelle. La méthode Montessori, presque inconnue à l'école primaire, a suivi la même courbe. Mais si la formule Decroly est rarement accueillie en toute son intégrité, il n'est pas de classe d'éducation nouvelle où quelque aspect de la méthode ne soit partiellement réalisé. Il y a d'ailleurs quelques éducateurs d'élite qui ont compris tout ce qu'elle pouvait leur apporter de richesse et de rénovation. Hardiment, ils ont tenté son loyal essai. Par le miracle de leur ferveur éducative, ils ont créé des classes où les occupations, la vie, l'atmosphère ne le cèdent en rien aux classes d'Uccle. Sous quelles influences ont-ils senti naître cette vocation ? Aucune publicité ne fut faite en France autour des classes decrolyennes. Parfois une conférence intéressa un maître à la nouvelle méthode, mais presque toujours le livre fut le missionnaire. Les ouvrages de Mlle Hamaïde et celui de Mlle Flayol semèrent la bonne semence. « Ce livre, écrit un maître à la suite d'une enquête, m'a passionné et m'a ouvert un horizon que je ne soupçonnais pas. Je me suis rendu compte que certaines de mes réalisations avaient une allure decrolyenne, et j'ai dès lors, essayé d'introduire dans ma classe l'esprit de cette méthode, sans songer d'abord à une réalisation aussi complète que celle de l'Ermitage. Puis, je suis allé à Uccle. L'enthousiasme, l'amour du métier qu'on veut servir, l'élan des enfants ont achevé l'œuvre (1). »

Les coopératives scolaires furent également des fenêtres ouvertes sur l'éducation nouvelle. Bien des pas en avant sont dûs à l'esprit que suscita dans une classe, la création d'une coopérative. Elle apporta un air de liberté. Les responsabilités partagées, le travail par équipes, la lecture de *Copain-Cop*, les échanges de correspondances encouragés par ce journal, firent évoluer des méthodes traditionnelles vers les formules nouvelles.

Il ne faudrait pas oublier dans cette revue des influences la part discrète, mais indiscutale de l'Ecole maternelle française. Depuis longtemps, des courants d'éducation nouvelle oxygènent l'école maternelle. Création d'un milieu propice, utilisation des techniques qui éveillent le goût de l'expression libre, compréhension du petit enfant, attention vigilante à ses besoins, épanouissement de ses aspirations, tels sont les maîtres-mots de l'école maternelle. Peu à peu, sur l'initiative de quelques animatrices, ces méthodes franchirent le seuil des sections préparatoires. Des institutrices furent conquises, et, à leur tour, essayèrent d'intéresser à ces conceptions d'autres institutrices. Il y eut rayonnement d'influence.

Enfin récemment, on sentit, venu d'en haut, souffler un vent favorable. Des expériences ministérielles concernant les classes d'orientation, la scolarité prolongée, l'organisation des loisirs, les sports, furent tentées dans quelques départements.

On pourrait sans doute signaler d'autres influences, mais cette étude est trop brève pour n'être pas schématique. Ce rapide tour d'horizon permet cependant de constater, un peu partout dans le pays, la formation de noyaux qui se multiplient avec une rapidité croissante. Depuis quelques années, et plus particulièrement en ces deux dernières années, bien des étapes ont été franchies sur cette large et longue route qui conduit à l'éducation nouvelle.

Si l'enseignement primaire est remué jusqu'en ses couches profondes, si le Congrès de l'Enseignement populaire de juillet dernier a fait une large place à l'éducation nouvelle, en ses conférences, expositions et manifestations, il n'en faudrait pas conclure

---

(1) « Le Docteur Decroly éducateur », par Mlle E. Flayol. Nathan, édit.

que tout va très bien pour l'Education nouvelle à l'Ecole primaire, et qu'il ne reste à donner qu'une nonchalente adhésion aux formules neuves pour que, par une magique transmutation, tout se trouve changé. Les départs sont rudes, il faut lutter, il faut vaincre. L'Administration est rarement hostile, mais elle demeure trop souvent indifférente. Pour un jeune inspecteur d'académie, qui est conquis, et par sa présence et ses paroles, encourage les volontés dévouées, ou dans son rapport annuel, épaule vigoureusement les expériences d'éducation nouvelle, combien d'inerties, d'incuriosités. Si des inspecteurs primaires viennent au mouvement et même l'animent, combien se contentent d'un coup d'œil rapide et d'une parole sans élan. Et que d'instituteurs, complaisamment assis sur les moelleux coussins d'un passé pédagogique sans histoire, qui sourient narquoisement des réalisations nouvelles, et demandent si elles conduisent au Certificat d'Etudes. Ils sont peut-être les pires obstacles à la pénétration de l'éducation nouvelle à l'école primaire. On s'évade des jugements d'un chef, mais on est paralysé par l'ironie de ses pairs. Oui, il y a, au départ, une incompréhension presque douloureuse. Il faut tendre l'arc de la volonté et résister à toutes les formes d'ignorance.

Enfin, s'il est facile de conseiller, il est plus difficile de réaliser quand on ne dispose que d'une salle étroite, d'un mobilier antique, quand on manque d'argent, quand on est seul et incompris dans un poste deshérité. Et cependant, par le miracle du dévouement, des tables ont été remplacées ou transformées, l'argent trouvé, le village gagné. Qui dira l'épopée silencieuse de l'éducation nouvelle dans les campagnes de France ! Ses héros sont des enfants et un homme ou une femme qui les aime. Dès la première réalisation, les enfants, eux aussi, deviennent des pionniers. Ils font le siège de l'opinion familiale et villageoise. Ils sont animés de cet esprit de conquête et d'audace qui caractérise tous les départs vers l'éducation nouvelle. Si l'enthousiasme des maîtres faiblit, les enfants le raniment. Et si, harassé par le labeur, troublé par les critiques, il abandonnait l'effort, se dresseraient devant lui, juges sévères, ses propres élèves. Mais il n'y a pas de défaillances. On part, on lutte, on avance.

Une enquête faite parmi quelques éducateurs ayant utilisé des procédés très différents d'éducation nouvelle permettra d'apporter ici des indications précieuses sur les résultats tangibles d'expériences diverses. A travers ces réponses on sent vibrer la joie de voir germer les semences. Partout une espérance se lève.

« L'esprit est changé, écrit le maître d'une école rurale perdue dans les bois. La sincérité, la spontanéité ont pris la place de la défiance. La solidarité est devenue une réalité. Les enfants sentent que l'effort de chacun est utile à tous, rares sont ceux qui se dérobent à la tâche qu'ils se sont imposée... » Avec émotion, un autre dira : « Depuis deux ans, j'ai introduit dans mon enseignement quelques méthodes d'éducation nouvelle qui ont transformé la vie de ma classe. Faire la classe avec plus de joie, plus d'initiative, c'est une satisfaction pour le maître, mais sentir que les élèves sont heureux de venir à l'école, les voir actifs, intéressés, vivants, est une satisfaction bien plus grande encore. »

Parmi ces éducateurs, voici un maître qui choisit pour faire son miel, ce qui convient le mieux à ses enfants, à son village, à son propre tempérament. « Prendre pierre à pierre ce qui convient à sa personnalité, à sa classe, au climat local, construire peu à peu, voilà la méthode qui a mes préférences. Depuis deux ans j'essaie avec les grands, l'imprimerie à l'école, timidement ou hardiment, selon les jours et les dispositions de tous. Pendant quatre ans j'ai également voulu faire, chaque semaine, une heure d'initiation littéraire. C'est une étude trop complexe, m'a-t-on dit. Utopie, que de croire aux humanités primaires ! Pas une seule fois, répondrai-je, je n'ai manqué d'observer, à l'annonce de ces leçons, des torses qui se redressent, des yeux qui brillent. Tout est accueilli, fêté, mimé, avec joie, avec compréhension, avec sensibilité. Un des plus grands, fils de bûcherons, a préparé quelques pages du Cid avec ses parents, concours imprévu s'il en fut. Il raconte, il explique, la classe est aux aguets. On interroge l'auteur improvisé, on le harcèle. Quand il s'émeut, on s'émeut. L'heure a coulé, vivante. » « J'achète des pinceaux, confie cet autre. La leçon-corvée d'autrefois se transforme en une demi-heure de joie. Les chansons demeurent dans la mémoire, vivaces, aimées. Les enfants ont senti passer le génie de Mozart ou de Schubert. C'est aimer le peuple que de convier ses enfants à des joies supérieures. La libération spirituelle de l'enfance est un prélude à la libération humaine. »

Le travail par équipes trouve sa place dans toutes les classes d'éducation nouvelle, de l'école maternelle à la classe de philosophie, en passant par les écoles primaires et les cours complémentaires. Tous les maîtres et professeurs vantent ses bienfaits. La bibliothèque de travail existe presque partout. Elle

est facile à constituer, éducative. Elle donne le goût de la lecture et du travail libre et spontané. Enfin, la correspondance avec les écoles étrangères par l'intermédiaire de la Croix-Rouge de la Jeunesse et de la si dévouée Mme Piérard, ou par la Coopérative de l'Enseignement laïc, conduit aussi aux rénovations. Quel plaisir de feuilleter l'album reçu, de chercher sur la carte le lointain pays d'où il vient, de s'enquérir dans le fichier si l'on possède des documents, de faire à son tour un album du village. Quelle joie de recevoir une étoffe, des dessins, des photographies, une poupée en costume national, et d'envoyer des échantillons de l'industrie locale, de l'art populaire régional... En tous ces domaines, vie et joie sont les compagnons fidèles des méthodes d'éducation nouvelle.

Terminons en donnant la parole aux imprimeurs et aux decrolyens, qui, à côté de procédés divers, d'essais multiples, représentent les deux principaux courants du grand fleuve. « Nos essais, écrit un imprimeur, furent hésitants, nous glanions un peu partout. Puis commença un échange de correspondances. L'exemple de l'école correspondante, qui pratiquait l'imprimerie à l'école, fut décisif. Nous n'avons pas encore créé tous nos outils, mais un esprit nouveau anime élèves et maîtres. L'organisation matérielle de la classe, vieilles tables à huit places, nous gêne, mais avec des planches et des trétaux, nous avons confectionné une table pour les expériences et la presse à imprimer. J'ai essayé, conclut l'instituteur, de réaliser mon rêve : « lier l'école à la vie. » Un decrolyen, qui applique intégralement la méthode, en dépit de difficultés amoncelées, synthétise dans sa réponse les diverses aspirations et réalisations de l'Ecole nouvelle. « Mes débuts, malgré les oppositions de tous ordres, se sont trouvés facilités par l'aide que nous apporta la coopération scolaire. Orientée nettement dans un sens éducatif, elle nous a permis de tenter une réorganisation complète de l'Ecole. Vivarium, aquarium, microscopes ont fait leur apparition. L'imprimerie est arrivée, le journal a été fondé, les échanges nationaux et internationaux activement pratiqués. Enfin, la disposition nouvelle du vieux mobilier fait oublier son inconfort austère, et tout de suite nous eûmes la boîte à questions, la carte des événements mondiaux, les tableaux, les albums, le cahier d'association, les fiches d'observation. La classe n'est plus celle des bras croisés. Qu'y a-t-il de plus typique que l'heure de documentation personnelle, et que dire du « conférencier » dont on attend avec impatience l'exposé ? Les tableaux collectifs sont les résultats d'une compétition active entre les équipes. Il semble superflu d'ajouter que les enfants semblent plus éveillés, s'expriment plus spontanément, prennent conscience de leurs responsabilités.

Les résultats n'ont point démenti notre espérance. Les élèves ne subissent plus le maître. Leur enthousiasme et le sien se rencontrent. Il naît entre eux une amitié grave. D'une enquête menée auprès des enfants avec toute garantie de sincérité, il résulte qu'ils n'abandonneraient pas sans révolte cette méthode vivante. Et certes, le plus grand malheur qui pourrait arriver au maître et aux élèves serait de se retrouver dans l'école d'autrefois. Ils en resteraient comme assommés. Je ne pourrais plus faire comme avant, disent souvent mes écoliers. Moi non plus. »

Qu'ajouter à ces paroles ? Quelle lapidaire formule résumera toutes les aspirations, définira toutes les réalisations ? Ne suffit-il pas de conclure en disant simplement qu'avec l'Education nouvelle, la Vie entre à l'Ecole !

Hier encore dispersés, les efforts aujourd'hui se coordonnent et s'organisent. Des groupes d'Education nouvelle sont fondés en plusieurs départements. Ce n'est pas l'instant de dire leur histoire. Constatons qu'ils groupent en nombre les instituteurs. Ajoutons qu'ils ne se contentent pas de vaines paroles ou de balancements d'encensoirs, ils réalisent des expériences.

On pourrait souhaiter qu'ils aient entre eux des liens plus étroits, il suffirait de provoquer une réunion annuelle de leurs délégués. Mais déjà les éducateurs ne se sentent plus isolés, ils ont trouvé des frères qui travaillent avec eux à la libération de l'enfance populaire. Ensemble ils montent d'un pas audacieux vers des collines qu'éclaire un jeune soleil.

Cet enthousiasme des pionniers de la Nouvelle Ecole n'est pas vain. Il entraînera la masse hésitante. Et les pouvoirs. Le Gouvernement n'a-t-il pas montré sa volonté de collaborer au mouvement d'éducation populaire ? Qu'il entre dans l'arène ! Il faut que la France ne se laisse pas distancer dans cette marche hardie. Que le ministre qui, au Congrès de juillet, a évoqué cette touchante image : « Un absent planera sur ce Congrès, le petit enfant qui, en capuchon et en sabots, chemine vers l'école » mette sa jeunesse au service de l'Education Nouvelle ! Qu'il parte, un jour, sans suite, sans discours, sans réceptions officielles vers les campagnes de France et qu'il entre dans les Ecoles primaires. Ce voyage lui apprendra, mieux que tous les rapports, ce qu'est encore l'Ecole populaire et ce qu'elle doit et

veut devenir. Il comprendra qu'il faut bâtir des locaux sains, changer des mobiliers désuets, transformer les techniques, renouveler les programmes ?

Et si, d'aventure, au cours de ce pélerinage pédagogique, il rencontre, et il la rencontrera et en franchira le seuil, quelque classe d'éducation nouvelle, là-bas, à flanc de montagne, — pour l'atteindre il devra grimper trois kilomètres de sentier, face à l'un des plus beaux horizons du monde — ici, perchée sur la butte d'une colline, où souffle un âpre vent, où, là encore, dans les vallées souriantes, la cause de l'Ecole nouvelle sera gagnée. Elle sera gagnée par ces enfants libres qu'il verra flâner le soir à quatre heures, parce qu'ils ont peine à quitter la classe, près de la presse à imprimer, ou bien chercher un dernier renseignement dans le fichier. Il les entendra dire, avec un espoir impatient : « Demain, on fera... demain, on regardera... » Il y a de la liberté dans l'air et de la joie. En quittant cette classe où sans bruit et sans paroles inutiles, collaborent enfants et maîtres, il voudra, lui aussi, donner sa pierre pour l'édifice. Et ce n'est pas un discours qu'il nous rapportera, mais la méditation de son voyage de retour, le nouveau plan d'études français.

En sa hardiesse, en son indépendance vis-à-vis des traditionnalismes, la cause de l'Ecole nouvelle lui fait confiance. Mais qu'il sache que pour soutenir et défendre un effort audacieux se grouperont seulement des travailleurs ayant déjà forgé leurs outils, non des rhétoriciens. De tout leur esprit, de toute leur volonté et de toute leur foi, ils voudront œuvrer pour entraîner loin des ornières et des chemins battus la masse encore flottante de leurs camarades incertains, et pour apporter à l'Ecole primaire et populaire un labeur libre et une foi vivante.

Un esprit nouveau demain va naître.

Marie-Louise SOUSTRE,

Inspectrice de l'Enseignement primaire.

Ecoles Nouvelles

I. — LE COLLÈGE DE LA JONCHÈRE

Le Collège de la Jonchère est une école Montessori ; il accomplit les mêmes rites que toutes les écoles Montessori du monde ; il sacrifie au même dieu : l'Enfant, et réalise, à travers les pratiques d'apparence rigide, le véritable esprit de la méthode. L'école, fondée en 1929, eut comme premiers élèves les deux enfants de Mme Bernheim, âgés de deux et cinq ans. Avant même de connaître la « mystique » montessorienne — agenouillement de l'adulte devant le génie de l'enfant — Mme Bernheim sentit que le vieux monde, endormi dans la trépidation des villes, éteindrait à jamais l'énergie fraîche et vive des deux petits qu'elle voyait s'éveiller devant elle. Dans les ouvrages de Mme Montessori, elle trouva exprimées ses intuitions maternelles ; dans une méthode rigoureusement scientifique, elle trouvait une réponse à son inquiétude.

Œuvre d'amour, le Collège de la Jonchère ne cesse d'accroître son rayonnement. Une centaine de petits Parisiens de trois à dix-sept ans, arrivent chaque matin en autocar. Ils sont comme tous les petits Parisiens que nous connaissons : le bruit, la tension nerveuse et l'inquiétude de notre époque gênent l'épanouissement de leur vie intérieure. Mais ils pénètrent dans cette maison où tout est lumière et silence, et le miracle s'opère. Ils retrouvent la vie profonde que les hommes ont oubliée. Leurs maîtres les regardent vivre et, dans l'humilité, deviennent pareils à eux.

Ces « inpondérables » créent à la Jonchère l'ambiance indispensable pour une bonne expérimentation de la méthode Montessori. Quant au « milieu culturel », il est essentiellement montessorien : mobilier à la taille des enfants, objets servant au ménage, animaux, plantes, en un mot tout ce qui peut permettre l'exercice d'activités diverses. Jusqu'à treize ans, le matériel sensoriel et scolaire est employé à l'exclusion de toute autre forme d'enseignement ; il est employé selon les règles strictes énoncées par sa créatrice. Il offre à l'enfant le nécessaire et le suffisant : par carence, l'intelligence dévie de son fonctionnement normal, mais par pléthore elle sombre dans la confusion et le désordre, symptômes de régression.

Dans l'esprit de Mme Montessori, fidèle-

ment suivie par Mme Bernheim, le matériel est un instrument de discipline intérieure. Une force instinctive pousse l'enfant à réaliser toutes ses possibilités créatrices, mais pour voir clair dans la vie qui est en lui, pour mettre de l'ordre dans cette richesse entrevue, pour la discipliner pas à pas, l'enfant a besoin du matériel : dans des observations patientes, des expériences répétées, il apprend la concentration intérieure, première étape dans la découverte de soi-même et de la possession du monde.

« L'essentiel n'est pas d'apprendre, mais de devenir maître de soi. » Cette phrase de Mme Montessori, dans son cours de Barcelone, prend au Collège de la Jonchère une vérité nouvelle. Ils sont certes très savants, ces beaux enfants de quinze ou seize ans qui ont fait toutes leurs études à l'école (deux de leurs camarades n'ont-ils pas été reçus très brillamment l'an dernier au baccalauréat ?...). Mais apprendre est facile pour l'enfant libre de suivre la poussée qui l'unit aux choses pendant les « périodes sensibles ». Un petit garçon de onze ans, avec une persévérance étonnante, extrait des racines carrées... une fillette de quinze ans, pour préciser ses observations météorologiques, invente et construit des appareils de mesure ; elle ne quitte le laboratoire que pour faire, au jardin, des expériences, interrompues de longues méditations... Nous pensons à cette phrase, au dernier chapitre de l'*Enfant* : « Tout le travail qui s'élabore selon les lois de la nature et met les êtres en harmonie affleure à la conscience sous forme d'amour : c'est un amour de l'intelligence qui voit, absorbe et se construit en aimant. »

Les principes montessoriens ont fait leurs preuves dans l'école de Mme Bernheim. Le petit cours Montessori qu'elle avait créé en 1929 dans son appartement de Paris est devenu, avec des élèves de plus en plus nombreux, la *Maison des Enfants* de Sèvres puis, en 1936, le *Collège de la Jonchère*, qui groupe aujourd'hui une centaine d'enfants. Quelques-uns, petits élèves de la première heure et aujourd'hui adolescents, font pressentir « l'homme nouveau » : Pour résoudre les problèmes que la vie, bientôt, va leur présenter, ils n'auront besoin de personne. Ils ne demandent rien au vieux monde qui s'écroule, mais ils ont le regard lucide et joyeux des êtres qui trouvent en eux une force capable de créer un monde à sa mesure.

A. F.

II. — L'ÉCOLE NOUVELLE DE BELLEVUE

La petite école nouvelle, fondée à Clamart en 1927 par un groupe de parents et dirigée par Mme Roubakine, est installée depuis 1933 dans une vaste propriété de Bellevue. Actuellement, elle a 120 élèves, garçons et filles de trois à dix-sept ans. La plupart viennent chaque matin de Paris, d'autres passent toute la semaine à l'école qui possède un internat.

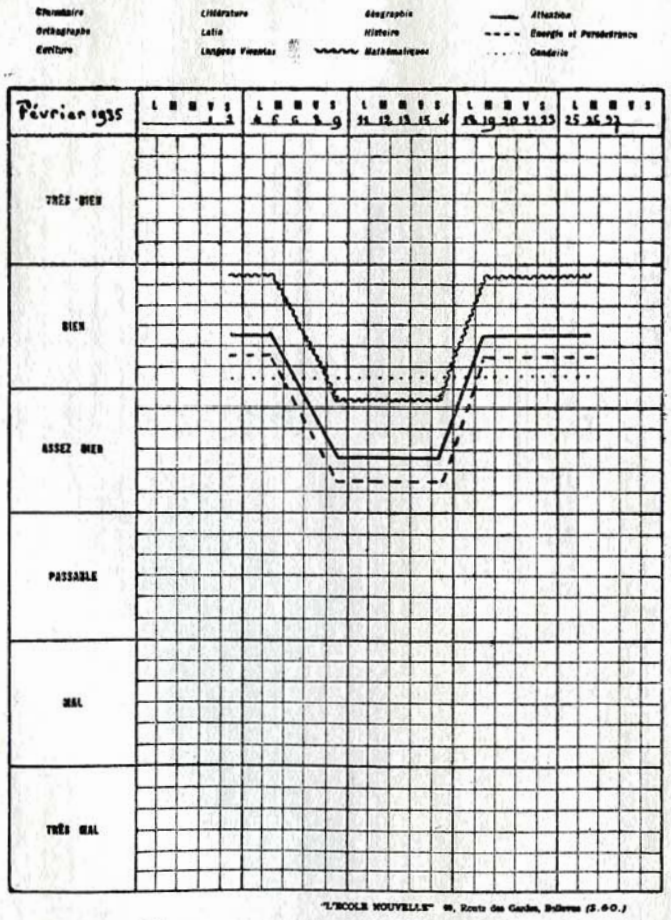
Centre de recherches et d'application de pédagogie nouvelle, l'école de Bellevue ne se rattache à aucun système déterminé : les méthodes Montessori, Decroly et autres y sont expérimentées, mais aucune d'elles ne prévaut. Un seul grand principe : *Respecter l'activité et l'intérêt spontané de l'enfant.* Les étapes de l'évolution mentale sont étudiées et respectées ; la forme de l'enseignement varie au cours des différentes périodes de croissance : pour les plus jeunes il est individuel, pouvant ainsi permettre d'étudier chaque enfant dans ses créations personnelles et dans ses réactions au contact du matériel éducatif ; dans les classes du second degré, les élèves plus âgés travaillent en groupes, mais l'enseignement utilise le besoin naturel d'activité pour faciliter l'acquisition des connaissances : nous avons vu, réalisées avec la minutie dont sont capables des spécialistes, des coupes géologiques, des cartes en relief, des maquettes d'habitations de divers pays et d'époques différentes.

Le travail manuel et le dessin, au cours de chaque enseignement, sont associés au travail intellectuel : l'œuvre manuelle n'exprime-t-elle pas la pensée mieux que ne le feraient les mots ? Mais pour que l'œuvre soit exacte et belle, la pensée doit se libérer de ses illusions et de ses flottements.

Une telle conception de l'enseignement suppose la prédominance des buts éducatifs sur l'instruction : cependant les connaissances scolaires acquises par des méthodes harmonisées à la psychologie de l'enfant sont toujours précises et étendues. Sans concessions dangereuses, l'école de Bellevue prépare au baccalauréat (avec succès et ce résultat donne confiance aux familles). Jusqu'à l'examen, les enfants enrichissent eux-mêmes leur savoir, joyeux d'une conquête intellectuelle qui n'est jamais dénaturée par la poursuite des classements et des notes. Ces stimulants dangereux sont remplacés par un système de graphiques sur lequel l'enfant est toujours comparé à lui-même et non jugé par rapport à ses camarades. L'idée de progrès prend dans le jeune esprit une valeur absolue, adaptée aux possibilités personnelles ; elle donne à chacun le désir d'at-

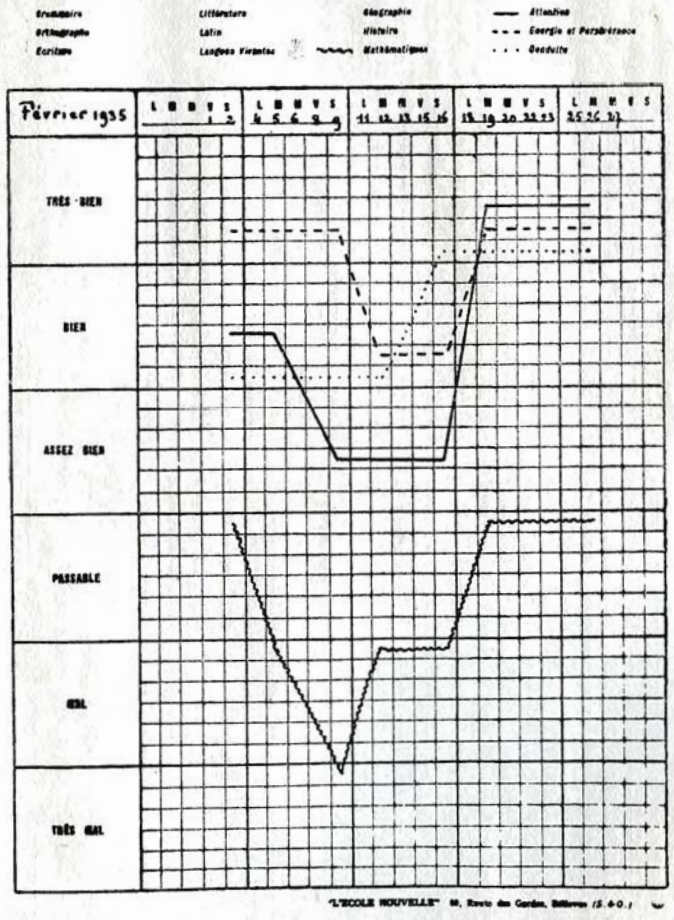
1

Courbes d'un bon élève, normalement doué.
Les résultats du travail correspondent aux efforts de l'élève.



2

Courbes d'un élève appliqué, mais nullement doué pour les mathématiques. Les résultats ne correspondent pas aux efforts fournis par l'élève.



Ces graphiques sont faits avec des crayons de couleurs différentes.
Pour faciliter l'impression nous avons remplacé, dans ces exemples, les traits de couleur par des traits noirs.
Deux cases supplémentaires sont réservées, dans chaque rubrique, pour une annotation spéciale que le professeur pourrait avoir à formuler ; par exemple pour l'écriture, les fautes d'orthographe.

teindre un niveau intellectuel et moral toujours plus élevé.

L'école est un centre de culture pour ses élèves ; ils découvrent, avec leurs propres forces, le savoir humain. Attentifs à leurs intuitions, ils sont des créateurs et ils cherchent avec enthousiasme les connaissances qui précisent et rendent plus intelligible leur création spontanée. L'enseignement est une réponse à leur attente. Les jeux dramatiques, par exemple, sont à Bellevue, un adjuvant remarquable des études historiques et littéraires. Un enfant — plus particulièrement inspiré — parle à ses camarades de la pièce dont il entrevoit la réalisation et demande leur concours. Aussitôt une irrésistible curiosité anime tout le groupe. Il faut se documenter sur les circonstances historiques, les costumes, la psychologie des personnages. Il faut construire les décors, fabriquer les masques. La classe devient une bibliothèque et un atelier; à côté des images et des livres il y a du bois, du carton, de la terre glaise. L'enseignement du professeur est sollicité, et les enfants lui demandent sa collaboration pour réaliser, vivante et bien décrite, l'œuvre dramatique.

Le petit journal rédigé, illustré, imprimé par les enfants, a gardé l'empreinte de ces moments d'exaltation où se crée et se développe un remarquable esprit d'équipe. Pour certains enfants, la création dramatique fut comme une libération ; elle fut aussi la première étape d'une vie *communautaire* à laquelle il faut se donner, dont il faut accepter les contraintes, mais qui rend à chacun, avec intensité, l'écho de sa propre joie intérieure.

Internat à la campagne, externat pour les enfants de Paris, école vivante, école active, milieu social riche, où chacun peut utiliser ses aptitudes, mais doit coordonner et discipliner ses efforts selon les lois du groupe, l'Ecole Nouvelle de Bellevue est une réalisation particulièrement audacieuse en France où les pionniers doivent briser, avant de construire, des préjugés pédagogiques et sociaux auxquels sont très attachées les familles.

Mme Roubakine, directrice de l'Ecole, pense d'ailleurs que le rôle d'une Ecole nouvelle n'est pas seulement d'éduquer les enfants : dans des causeries faites à des groupes de parents et d'instituteurs publics, elle cherche à faire connaître les résultats des méthodes expérimentées à Bellevue.

Annie FOURNIER.

A travers les Revues Pédagogiques de Langue Française

Pédagogie générale.

L'Information Pédagogique a consacré son numéro de décembre 1937 à l'orientation scolaire. On y trouve, après le rapport général de M. G. Monod à l'issue du stage d'orientation, des articles sur les divers enseignements dans la classe d'orientation : *Français, calcul et sciences d'observation, géographie et latin.* Parlant du choix des exercices de calcul, M. Weill dit : « Le problème se résoudra mieux si l'on renonce définitivement aux exercices qui font appel aux artifices plutôt qu'au bon sens, si l'on se rappelle aussi que les interprétations les moins ambitieuses des programmes sont presque toujours les plus fécondes et souvent celles qui permettent d'aller le plus loin. On est frappé, surtout si l'on pratique les méthodes actives, de la variété des exercices et des commentaires que peut suggérer un énoncé très banal ou une observation, une expérience très simple. »

Pédagogie nouvelle.

Dans *L'Educateur Prolétarien*, Freinet trace les grandes lignes d'un *Nouveau Plan d'études français.* Dans le numéro d'octobre 1937, il s'attache en particulier à l'année de scolarité prolongée. Il montre l'utilité de l'*imprimerie à l'école*, la nécessité d'organiser la *documentation*, l'usage du *fichier scolaire coopératif*, le rôle de la *bibliothèque de travail.*

Dans le numéro de novembre, il explique pourquoi la réduction des horaires dans les écoles primaires ne peut se solutionner que par l'introduction à l'école de techniques nouvelles.

Rappelons que *L'Educateur Prolétarien* publie régulièrement ses fiches, il en existe

déjà plus de six cents, qui sont d'un grand intérêt pédagogique.

On lira dans *L'Ecole Nouvelle* (nos 25, 26, 30 et 32 de 1937) sous la signature de M. Vérel : *L'Ecole Nouvelle à l'Ecole traditionnelle.* Il montre que, dans les écoles publiques, la routine est bien plus un obstacle au progrès que la réglementation et qu'il est possible de réaliser l'école active dans des classes ordinaires fonctionnant dans les conditions ordinaires.

Le numéro 7 de *L'Ecole libératrice* contient de spirituelles *Scènes de la vie future* dans lesquelles H. Champeau nous donne un aperçu de ce que sera une école où l'on pratique la pédagogie nouvelle.

Education.

Dans *L'Ecole et la Vie* (nos 7 et 8) M. Eychène, à propos de *Probité et Education,* montre que le rôle de l'éducateur n'est pas tant d'imposer des formules à son élève que de le rendre capable de trouver sa voie.

Parents et maîtres, écrit-il, doivent s'élever contre les méthodes passives... Une éducation propre à développer la sincérité ne se comprend que dans une discipline éclairée et bienveillante... Enfin, il faut être sincère soi-même pour communiquer cette qualité à ses élèves.

Enseignements.

a) *Langue française.* — Dans *Les Archives belges des Sciences de l'éducation* (juillet 1937) M. Rousseau étudie une *Méthode d'enseignement de la langue française.* Il développe cette conception bilatérale du cours qui comprendra :

1° Une discipline qui est à proprement parler la science des signes (tâche de l'école primaire) ;

2° La science des idées, dont l'objectif est d'enrichir et d'embellir l'expression en suscitant d'abord l'idée sans laquelle l'ingéniosité verbale n'est qu'artifice et superfétation.

Après avoir rendu hommage aux travaux de Brunot, il conclut en posant ce problème :

Est-il possible de trouver une corrélation entre les aspects de la pensée individuelle et les grands moments de son histoire de façon à étudier les premiers au cœur même des grandes productions qui caractérisent les seconds ?

Dans *L'Ecole émancipée* (octobre 1937), R. Messac se demande ce *Que vaut notre enseignement littéraire ?* Il fait la critique des méthodes actuelles et dit : « Au lieu d'apprendre à l'enfant à faire des phrases sur le gazouillis printanier des oiseaux ou les nuances du soleil couchant (phrases dont les écoliers n'oublient jamais de se moquer entre eux) on leur apprendra à observer les fleurs et la croissance des plantes, la régularité des phénomènes naturels... En un mot, c'est l'éducation scientifique qui héritera de la prépondérance jusque-là réservée à l'éducation littéraire et cela sera conforme aux transformations qui se sont opérées dans le monde moderne. »

Il termine en montrant qu'une révolution est à faire dans notre enseignement, révolution qui ne respectera pas grand'chose de ce qui existe actuellement à tous les degrés.

b) *Sciences naturelles.* — *Education* (juillet 1937) donne de Deffontaine, une *Etude de la nature,* qui est un excellent plan de travail pour une classe-promenade. Retenons ces conseils d'ordre général :

1° Il faut se constituer une collection de documents... Que ce soient non des choses extraordinaires, anormales, mais au contraire, des spécimens typiques et caractéristiques, ceux qui constituent le paysage.

2° On connaît un coin de nature, non seulement par l'œil, mais aussi par la conversation. Il faut savoir interroger, mener une enquête, noter les réponses, en conservant les expressions locales qui sont en rapport avec la réalité.

3° Voir la nature ne suffit pas ; on doit savoir aussi comment l'homme en tire parti.

Se rendre compte que tout coin de terre porte la trace des efforts accomplis par l'homme à travers les siècles, pour l'utiliser, souvent au prix d'un labeur opiniâtre, et comprendre la leçon d'énergie qui s'en dégage pour celui qui a pris la peine d'en pénétrer l'âme.

4° Terminer toute la série de ces explorations par une synthèse de ce que l'on a appris au contact d'un pays.

c) *Travail manuel.* — Dans le numéro de décembre 1937 de *La Nouvelle Education,* E. Bocquillon publie la fin de son rapport sur *La Portée éducative et sociale du travail manuel.* Il montre qu'il faut adopter pour les écoles une méthode d'éducation nouvelle, et il pose les conditions suivantes :

1° Ne pas nécessiter un spécialiste étranger à l'école ;

2° Etre adapté à l'âge des élèves ;

3° Pouvoir s'installer jusque dans les écoles les plus modestes ;

4° Comprendre des exercices si généraux... qu'ils rendent service à l'enfant *quel que soit le métier qu'il choisisse ensuite.*

Et, à juste titre, il insiste sur ce point : *L'écolier n'a pas à apprendre ni à commencer d'apprendre un métier proprement dit à l'école.* Il s'agit pour lui d'expérimenter beaucoup d'outils pour chercher sa voie.

d) *Education Physique.* — Le numéro de juin 1937 de *Education* est consacré au *sport* et à *l'éducation physique.* Des spécialistes envisagent successivement le sport, le sport dans l'éducation, le contrôle médical, l'école devant le problème de l'éducation physique, la pratique des sports, le scoutisme et le sport, l'éducation physique à l'étranger.

Signalons particulièrement dans : *Quels sports pratiquer ?* un tableau des sports avec de judicieuses indications sur leur utilité, leurs dangers et le contrôle nécessaire.

De l'article de G. Hébert, tirons ces principes qui doivent être à la base de l'Education Physique :

Il faut éduquer physiquement toute la masse de la jeunesse ;

L'Education Physique doit être avant tout une *œuvre scolaire* et constituer un enseignement pédagogique ;

Il faut adopter pour l'Education Physique une *doctrine d'enseignement* de conception élevée ;

Il faut faire valoir l'*athlète complet* apte à tous les genres d'exercices utiles ;

Il faut enfin chasser le spectateur du stade et laisser aux bateleurs le soin de s'exhiber.

Dans *L'Education Physique* (octobre 1937), le docteur Pierre Nadale, sous le titre : *Education Physique et Santé,* montre que le but de l'éducation est essentiellement altruiste et termine en remarquant que « les hommes qui ont laissé après eux un souvenir durable et ont mérité la gratitude éternelle des peuples ont été en tous temps, non pas des champions de santé ou de beauté, mais des champions d'utilité ».

Signalons la naissance de *La Vie Hébertiste,* organe de liaison et d'information des amis de la méthode naturelle, ayant son administration 63, boulevard Saint-Germain, et dont le numéro 3 est consacré à l'*Education Physique à l'Ecole.*

Lucien Boès.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

L'Education Nouvelle selon M. Albert Ehm (1)

Un nouveau livre sur l'Education nouvelle. M. Henri Bouchet nous avait présenté celle-ci sous l'angle de l'individualisation. M. Albert Ehm, lui, ne prétend pas soutenir de thèse. Il pense faire œuvre d'observateur, d'historien. Y est-il parvenu ? Certes son œuvre est presque uniquement d'information ; les documents succèdent aux documents. Mais le choix de ces citations ne révèle-t-il pas une arrière-pensée ? Ou bien est-ce le hasard qui a mis sous les yeux de l'auteur surtout les textes des « extrémistes » du libertarisme ?

Quoi qu'il en soit, M. Ehm a beau jeu, dès lors, d'estimer que l'éducation nouvelle fait fausse route, tant dans sa philosophie qui verserait, selon lui, dans le « naturalisme » évolutionniste, que dans sa pratique qui viserait au point de vue social du côté du pacifisme amorphe et, au point de vue individuel, du côté de l'anarchisme des impulsions et des passions. Et l'auteur, dès lors, de marquer le redressement selon lui nécessaire, redressement religieux qui mettrait l'accent sur la formation morale et spirituelle de la personne. Et il doit naturellement, déclare-t-il, en être de même de l'éducateur, « car, pour éduquer, il faut quelque chose qui nous dépasse, un idéal supérieur, une foi qui donnent un sens à la vie de l'enfant et à celle de l'éducateur ». (p. 244).

Faisons notre *mea culpa* et disons-le tout net : M. Albert Ehm a raison. Il y a eu, ces derniers vingt-cinq ans, trop de chercheurs scientifiques qui, se perdant dans le détail des tests, ont négligé de tenir compte de la « totalité » de la personne humaine. Il y a eu trop d'éducateurs qui, par réaction contre l'autoritarisme des programmes, des méthodes et des règlements disciplinaires d'autrefois, ont souligné avec une insistance exagérée le devoir de respecter la spontanéité de l'enfant. Ils négligeaient de rappeler que

(1) Albert Ehm, *L'Education nouvelle, ses fondements philosophiques, son évolution historique, son expansion mondiale* (Vol 16×24 de 279 p. en souscription chez l'auteur, Professeur-Adjoint au Lycée Fustel de Coulanges à Strasbourg (Bas-Rhin), pour le prix de fr. 20.

toute spontanéité n'est pas nécessairement bonne. Que seul l'élan vital spirituel, créateur de la « personne », en soi, et créateur de « valeurs », hors de soi, mérite d'être encouragée. L'éparpillement des énergies est aux antipodes de cette concentration que les pionniers ont mise à la base — et au faîte — de leur doctrine, mais que certains continuateurs ont quelque peu négligée.

Les exagérations de l'éducation dite nouvelle, durant ce dernier quart de siècle, s'expliquent, comme je l'ai dit, par la lutte que celle-ci avait à soutenir contre l'éducation ancienne, celle qui méconnaissait les besoins profonds de la croissance enfantine. Je dis : « ancienne » pour l'opposer à l'adjectif « nouvelle ». Mais chacun sait que, dans certains pays que je pourrais nommer, cette déformation de l'enfance est encore une pratique courante, hélas ! N'insistons pas !

Or, à leur tour, les abus du libertarisme scolaire ont entraîné une réaction en sens inverse. Ceci, chose paradoxale, chez la jeunesse elle-même. Paradoxale ? Non, bien au contraire : naturelle. Le besoin aigu de discipline — d'oubli de soi dans le sacrifice au mot d'ordre d'un chef, d'autoritarisme brutal à l'école et hors de l'école, — ce besoin est né du désarroi mental, moral, social du monde actuel et, singulièrement, des jeunes.

C'est à cette trilogie que j'ai fait allusion dans la préface que M. Albert Ehm m'a demandée pour son livre : 1. Education autoritaire ancien type ; 2. Education libertaire, à base de recherche scientifique ; 3. Education « totalitaire » actuelle — que suivra certainement une phase nouvelle : retour au respect de la personne autonome, ayant acquis le sens de la solidarité humaine.

Voici en quels termes j'ai tenté de montrer le jeu réciproque de ces trois étapes historiques, qui chacune peut se justifier psychologiquement et par ses répercussions d'ordre social :

*
* *

A chaque époque de l'histoire, l'éducation reflète les tendances ambiantes. Il est facile de s'en assurer en étudiant l'école dans l'antiquité, au moyen-âge et même encore au XIXe siècle. Dès lors la technique, en universalisant l'information, a accéléré les processus sociaux et nous nous sommes trouvés en présence de trois ordres de réalisations : celles des précurseurs, rarissimes ; celles des novateurs (Ecoles nouvelles) et celles des organismes publics (Ecoles officielles). Les novateurs, comme on pouvait s'y attendre, ont pris le contre-pied des excès duement constatés des écoles d'Etat. D'où, naturellement, excès et erreurs en sens contraire de ceux qu'ils ont voulu combattre.

Cette constatation vaut pour le demi-siècle que nous venons de vivre. Elle ne vaut plus pour l'époque actuelle. La crise signalée par M. Albert Ehm, au début de la vaste fresque qu'il trace des efforts des novateurs au cours de cette phase de fermentation est révolue. Il a pu, à bon droit, désigner cette crise comme celle de la libération à l'égard d'un certain « traditionalisme pédagogique » qui a fait son temps. — Mais, par dessus la tête des Ecoles nouvelles, qui ont depuis longtemps cessé d'apparaître comme novatrices, l'éducation fondée sur l'étude scientifique de l'enfant a fait irruption dans l'Ecole publique elle-même.

Or, au moment précis où, dans les démocraties occidentales, les techniques de l'Ecole nouvelle semblent enfin acquérir droit de cité dans la citadelle jusqu'ici close de l'Ecole publique, voici que les pays à dictature les rejettent. Il ne faut pas nous faire d'illusion : si ce régime est né historiquement des excès d'un certain libéralisme sans âme, ayant abouti à l'anarchie, il répond par ailleurs aux besoins profonds de larges couches de la jeunesse. L'extension prodigieuse des sciences physiques nécessite les spécialisations ; les non spécialistes ou les spécialistes d'une seule branche s'habituent à ne pas comprendre tant de choses qui les dépassent. Et voici que la différenciation a gagné peu à peu les sciences psychologiques et morales. Mille opinions ont cours. Le non-spécialiste, ici encore, ne sait plus que penser, avec cette différence que la vie morale le touche de bien plus près que les questions techniques : électricité, moteurs à explosion, etc. Quand il s'agit de T. S. F., de cinéma nous pouvons n'en pas comprendre le fonctionnement ; il n'en reste pas moins que les problèmes moraux qu'ils proposent — et les solutions qu'on nous propose de ces problèmes — bouleversent nos conceptions traditionnelles ; les esprits simplistes proclament dès lors comme seules vraies leurs solutions à eux. Le sentiment d'incompétence et d'impuissance atteint les esprits plus mûrs. Les uns cherchents, d'autres renoncent. D'où ce besoin actuel de chefs, chez beaucoup de jeunes. Fermer les yeux. Obéir. Quel soulagement !

Différenciation, concentration. Rythme qui traverse toute la nature vivante. Et, aussi bien, les mondes moral et social. A une phase de recherches scientifiques et de différenciation excessive, allons-nous voir succéder une phase de concentration excessive ? Déclarons-le ici nettement : le plan national est insuffisant ; morceler le monde, nationaliser les religions, c'est négliger l'humain. Mais

la discipline, la consécration de soi, l' « engagement » des pays à dictatures, dégagés de ces limitations, répondent à une aspiration légitime. Ils constituent la contre-partie du culte mal compris de la spontanéité créatrice individuelle. Car il y a spontanéité anarchique et spontanéité essentielle ou divine, comme il y a une liberté-licence qui brise la personne et une liberté-libération qui la concentre et lui assure discipline et solidité. Qu'on élève l'idéal de l'éducation au niveau de la solidarité humaine — comme le tente à Genève l'Ecole d'Humanité de Paul Geheel qui se propose de travailler à unir les hommes, à cultiver les humanités et à éveiller le sentiment humanitaire (trois significations du même mot dont la source et la fin sont communes) — et l'on pourra conserver cette notion de chefs, de responsables, ayant fait la preuve de leurs capacités morales et cette autre revendication des pays totalitaires : « vie supérieure, austère, religieuse, soutenue par la force morale », comme l'exprime M. Ehm (p. 222).

En fait, le côté purement « naturaliste » de l'Ecole nouvelle n'a été qu'une phase transitoire. On le constate en voyant par ailleurs la faveur que rencontre l'Ecole active dans le cadre du catholicisme en Italie (série d'ouvrages de M. Mario Casotti, professeur à l'Université catholique de Milan) en Suisse (ceux de M. Eugène Devaud qui fut recteur de l'Université de Fribourg), en France (Editions du Cerf, à Juvisy). Les techniques de l'Ecole active sont simplement des outils. Le but qu'on se propose d'atteindre — but religieux dans le sens le plus élevé du terme — sera d'autant mieux atteint que l'outillage sera meilleur.

On a reproché au mouvement de l'Education nouvelle d'avoir trop peu marqué ce but religieux. Les pionniers ont voulu s'adresser à tous les hommes, quelles que fussent leurs convictions religieuses ou philosophiques. La Ligue internationale pour l'Education nouvelle est et veut demeurer neutre, non pas au sens de l'abstention, mais au sens du respect des convictions d'autrui. Ce qui implique que, pour chacun, la vie religieuse authentique pourra et devra être portée à son maximum. Les livres expliquent ; la pratique de la vie implique. Les livres sont le *medium*, le lien ; ils doivent être accessibles à tous, autant que possible. Il incombe à la personne de se consacrer à ce qu'elle considère comme constituant les valeurs suprêmes de la vie.

*
* *

Je m'en voudrais de négliger ici ces devoirs élémentaires : rendre compte de l'ouvrage de M. Albert Ehm et dire tout le bien que j'en pense, ceci malgré la critique qu'on a lue ci-dessus.

La première partie — « philosophique » — comporte trois chapitres : 1. « Le traditionalisme pédagogique » ; il constitue une critique sévère de l'état de choses d'hier et... d'aujourd'hui (couche inférieure); — 2. « une nouvelle conception de l'enfance » : la psychologie fonctionnelle, le diagnostic des aptitudes, la loi du progrès, la loi biogénétique, le concept d'intérêt, la découverte de l'inconscient ; l'anti-intellectualisme, la notion d'élan vital, liberté et libération ; — 3. « L'Ecole active » : l'individualisation de l'enseignement, les centres d'intérêt, activité et manualisme, la communauté scolaire, le *self-government*, la coéducation des sexes, le maître dans l'Ecole nouvelle.

La deuxième partie — « historique » — est divisée en quatre chapitres : 1. « L'individualisme pédagogique » chez J.-J. Rousseau, Tolstoï, Ellen Key et Gurlitt ; — 2. « La pédagogie sociale et pragmatiste » chez Dewey, Kerschensteiner et Wyneken ; — 3. « Le romantisme pédagogique » selon Basedow, Pestalozzi, Frœbel, Reddie, Badley, Demolins, Lietz et Geheeb ; — 3. « L'ère des techniques » : plan Dalton, méthode Montessori (appelée par erreur : « système » ; or Mme Montessori à horreur des systèmes !), méthode Decroly, coopératives scolaires, travail par équipes, scoutisme.

Enfin, troisième et dernière partie — disons : « géographique » — où l'on voit défiler (un peu trop vite, avec un choix décidément un peu arbitraire et fortuit, d'ailleurs arrêté à 1933 environ) ce qui se fait aux Etats-Unis, en Amérique latine, en Angleterre (Sanderson, O'Neill), en France : Cempuis, les écoles nouvelles, les Compagnons, la Nouvelle Education (paragraphe où règne quelque confusion de noms), la Société Alfred Binet, les Coopératives scolaires, les Ecoles nouvelles, avec une liste de 39 (!) noms, etc. Ces chapitres contiennent une multitude d'erreurs de détail, sans importance, regrettables toutefois : il eût fallu fixer une date et dire, de façon exacte, ce que l'on pouvait rencontrer à ce moment là en fait de réalisations. Même remarque en ce qui concerne les pays suivants : Belgique, Hollande, Suède, Allemagne républicaine, Suisse, Italie, Autriche d'avant la dictature, petits pays de l'Europe centrale et U. R. S. S. — Vraiment un choix judicieux eût été préférable à cette accumulation d'informations de seconde main. On cite des noms de dixième ordre et la vaste et riche expérience des centres d'intérêt en Turquie est passée sous silence, pour ne mentionner que ce cas.

Cette troisième partie est ouverte par une introduction sur la Ligue internationale pour l'Education nouvelle (pp. 162-164). Remercions l'auteur d'avoir cité *in extenso* les sept « principes de ralliement » de 1921. Ils marquent les intentions profondes et réelles de notre Ligue et dégagent sa responsabilité vis-à-vis des abus, déformations et excès que cite trop souvent M. Ehm comme caractérisant l' « éducation nouvelle » et que nous condamnons et avons toujours condamnés. (Ici encore, que d'erreurs de détail et d'informations qui ont cessé d'être exactes depuis 1933 !)

Il n'en reste pas moins que cet ouvrage encyclopédique témoigne d'un labeur considérable — quoique un peu hâtif. — Les « indications bibliographiques » vont de la p. 249 à la p. 268 et comportent les subdivisions suivantes ; ouvrages généraux, articles généraux, les fondements philosophiques, ouvrages et articles, l'évolution historique (avec bien des oublis aussi, hélas ! Ainsi G. Kerschensteiner : « L'Ecole active dans le cadre de l'Ecole primaire », traduction de « Begriff der Arbeitsschule », manque !), le mouvement mondial, où *Pour l'Ere nouvelle* est largement mis à contribution. Quatre pages d'index alphabétique des auteurs cités permettent de s'y retrouver. Et ici encore apparaît ce trait, fréquent chez les jeunes : il y a des auteurs qu'on cite trop (beaucoup trop souvent) et d'autres, importants, qu'on néglige, quelques-uns même qu'on oublie ou qu'on ignore.

Il reste de la besogne sur la planche pour les chercheurs de l'avenir. Ce livre leur ouvrira des avenues où le travail pourra être fécond. Il marque toutefois et surtout la fin d'une époque. A Nice, en 1932, la participation des « officiels » à notre congrès a fait dire à quelques-uns d'entre nous : « Le mouvement de l'Education nouvelle est moribond : il entre dans la phase où l'Etat, au lieu de le combattre, l'adopte. C'est la fin ! » — Le livre de M. Ehm est-il son oraison funèbre ?

Peut-être bien. Mais si ce qui s'achève, c'est la phase « naturaliste » et « libertaire », dans le mauvais sens de ces termes, nous dirions : tant mieux ! Car il est temps de tirer les conclusions des recherches de détails et d'intégrer la « personne » de l'enfant dans le vaste ensemble des problèmes actuels dont la solution est urgente. Le chaos menace. Montrons à l'enfant les valeurs de Demain afin qu'il en soit, à son heure, le réalisateur.

Ad. F.

Le dernier livre du Dr Blanchod, *Au Paradis des Grands Fauves*, (Payot, Paris, 1937) peut, en dépit de son titre dédié aux habitants de la brousse, prendre rang parmi les ouvrages de géographie humaine. Certes les fauves s'y trouvent en bonne place, mais ce sont surtout les indigène qu'étudie le voyageur au cours de son vaste périple africain. Débarquant à Alexandrie, l'auteur, tout en remontant la longue vallée du Nil, donne un aperçu fort captivant de l'Egypte antique et moderne. A Ouadi-Halfâ, nous montons dans le train blanc du Soudan et traversons durant 12 heures le désert de Nubie : « cinq cents kilomètres sans la moindre trace de végétation ». A Khartoum, c'est l'avion qui enlève les voyageurs pour les déposer plus tard au cœur même de l'Afrique. Cette ligne aérienne offre le plus saisissant des contrastes entre les sables calcinés et l'exubérance des tropiques où la flore déborde de toute part. Entre ces extrêmes, l'avion survole mille tableaux variés : cultures, villages de paillotes, marais, îles flottantes formées d'un conglomérat végétal sur lequel s'installent flore aquatique et êtres humains. C'est la carte d'un continent qui se déroule à l'infini... « Dominant ainsi les étendues, on se rend compte combien l'homme tient peu de place à la surface du globe ».

Puis le Dr Blanchod, accompagné d'un de ses amis et de quelques Noirs s'engage dans la grande aventure : une expédition dans une seule camionnette à travers l'Ouganda, le Tanganyka, le Congo. Alors se révèlent les hôtes splendides des solitudes. Paradis des Fauves. Paradis de toutes les bêtes, grandes et petites, que l'homme n'a pas encore détruites... L'auteur entre en contact avec de nombreuses tribus Nègres. Que penser du sort si rude de ces peuplades ? Que d'observations inédites ; de coutumes incompréhensibles à notre entendement ! Les Pygmées, premiers propriétaires de la terre d'Afrique, sont les plus primitifs. « Chassés par la vague des Noirs, venus d'un continent disparu qui gisait à l'est de l'Afrique actuelle, ils se sont réfugiés dans la forêt vierge impénétrable à d'autres qu'eux... »

L'ouvrage du Dr Blanchod est riche d'informations scientifiques. Il n'est pas de domaine où le savant ne pousse ses investigations. Esprit largement humain, avide de connaître, il scrute êtres et choses d'une vision aiguë. Illustré de très belles photographies, ce livre écrit à l'emporte-pièce, en un style alerte et imagé, reflète l'imprévu de la vie toujours mouvante. Chaque âge y trouvera autant d'intérêt que de plaisir.

Is. F.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SU LA SUISSE
E LES MOYENS DE SY REN RE, S'A RESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37 Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge et de toutes nationalités

Internat et pavillon scolaire allemand seront ouverts cet automne

Directeur : KEES BOEKE

BILTHOVEN (Hollande)

HOBBEMALAAN 76

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

AVRIL 1938 N° 136
16e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

P. Bovet. — *La lutte contre l'analphabétisme.*

E. Flayol. — *Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Education Nouvelle pendant l'année 1937.*

Sur la classe d'orientation : 1° *Adresse à M. le Ministre de l'Education Nationale.*
2° M. L. Cazamian : *Autour de l'orientation scolaire.*

Questionnaire proposé par la Commission des Loisirs.

E. Delaunay. — *Chronique Française.*

Nouvelles diverses.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm
PARIS (5e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur
à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. – Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n° 697-92.

Prix de ce Numéro : France, **10 fr.**, Etranger, **15 fr.**

Groupe Français d'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;
Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (V^e). Chèque postal Paris n° 697 92.
Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 5 fr. par an.

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

publient cette année, dans la série

LE BONHEUR DE LIRE :

PANORAMA DU FLEUVE : Création nouvelle du Père Castor. Album-dépliant formant frise murale de 2 m 40 × 0 m 24. Large synthèse du fleuve, depuis ses sources glaciaires ou souterraines jusqu'à la mer. Véritable œuvre d'art et centre inépuisable d'intérêt et d'observation, ce magnifique panorama en 8 couleurs, par A. EXTER, texte de M. COLMONT, trouvera sa place à la maison (chez les petits comme chez les grands) et à l'école.

Le Panorama du fleuve, en album dépliant (24 × 24) sous couverture double ..... **16** fr.
Le Panorama du fleuve, roulé sous étui..... **15** fr.

LA FERME DU PÈRE CASTOR : C'est l'album des animaux domestiques. Présentés dans le cadre de leurs occupations habituelles, les images d'H. GUERTIK et le texte alerte de LIDA donnent de chacun d'eux un portrait plein de vie et de charme.

La Ferme du Père Castor, 24 pages (24 × 28)..... **12** fr.

QUIPIC LE HÉRISSON : Après Panache l'écureuil, Plouf canard sauvage, etc..., voici maintenant, toujours contée par LIDA et imagée par ROJAN, la simple histoire d'une famille de hérissons. C'est aussi l'histoire du jardin et de ses hôtes minuscules et innombrables.

Quipic le Hérisson, 36 pages (23 × 21)..... **9** fr.

LA PETITE SIRÈNE : L'un des plus beaux, l'un des plus émouvants des contes d'ANDERSEN. 8 hors-texte en couleurs et en noir de BILIBINE.

20 pages (22 × 26)..... **12** fr.

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6e)

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

Madame SECLET-RIOU
Inspectrice des Ecoles Maternelles et de l'Ens. Primaire

A LA RECHERCHE D'UNE PÉDAGOGIE NOUVELLE

UN VOLUME 13 x 19 BROCHÉ..... **15 fr.**

ANSAY-TERWAGNE ET VELUT
Inspecteurs de l'Ens. Primaire

PÉDAGOGIE NOUVELLE
THÉORIE ET PRATIQUE
Un vol. 13,5 x 21,5 broché.. **20** fr.

Mlle FLAYOL
Directrice d'Ecole Normale

LE DOCTEUR DECROLY EDUCATEUR
Un vol. 13 x 18 illustré de photographies.. **15** fr

Collection " Bleue ".

INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Cahier n° 1. — **Principes et Méthodes, l'Ecole Decroly, l'Ermitage,** par **G. Gallien** et **L. Fonteyne.**
Cahier n° 2. — **L'observation** et la mesure, par **L. Fonteyne.**
Cahier n° 3. — **L'Association,** par **A. Claret.**
Cahier n° 4. — **L'Expression,** par **L. Fonteyne** et **A. Claret.**
Cahier n° 5. — **Méthode globale,** par **J. Degand.**
Chaque cahier, couverture bleue. **10** fr. La collection des 5. **40** fr.

Collection " Ivoire ".

L'EXPLORATION DU LANGAGE DE L'ENFANT
Epreuves de compréhension, d'imitation et d'expression,
par le **Dr O. Decroly.**
Revu et complété par le **Dr J. Jadot-Decroly** et **J. E. Sagers.**

L'ETUDE EXPERIMENTALE DU CARACTERE
Méthodes et Résultats, par **N. Braunshausen.**

INITIATION GÉNÉRALE AUX IDÉES DECROLYENNES, ESSAI D'APPLICATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,
par **Gérard Boon.**
Chaque ouvrage, couverture ivoire ..... **15** fr.

Madame PAGEOT-ROUSSEAUX

DESSIN ET PERSPECTIVE

Nous signalons particulièrement aux jardinières d'enfants ce volume. N'ont-elles pas besoin à chaque instant de faire vivre sous les yeux des enfants un animal ? un personnage ? Aucun livre ne les initiera mieux que celui-ci à ce travail qui demande l'analyse du mouvement. Ces pages remplies de croquis constituent un enseignement absolument pratique.

Un vol. entièrement illustré de grandes planches en noir à pleine page. 1 magnifique album ..... **45** fr.

Envoi sur simple demande de nos catalogues.

La lutte contre l'Analphabétisme

Par M. Pierre Bovet

Quand, il y a huit mois, la Faculté des Lettres de l'Université Egyptienne m'a fait le grand honneur de me demander de m'arrêter au Caire avant d'achever le tour du monde que je m'apprêtais à entreprendre et de vous apporter en quelques conférences quelque chose de ce que m'auraient appris mon enquête pédagogique en Australie et aux Indes, j'ai immédiatement accepté avec une grande reconnaissance cette occasion de reprendre contact avec les hommes qui m'avaient fait un si aimable accueil dans cette même salle lors des leçons faites sous les auspices de l'Institut pédagogique (elles ont été publiées depuis en une élégante plaquette dans une version arabe que je dois à l'amabilité de M. Kandil). Parmi les efforts intéressants dont j'ai pris connaissance, il m'a semblé qu'il n'en était guère qui touchât plus directement l'Egypte que la lutte contre l'analphabétisme qui est en ce moment une des préoccupations dominantes de l'Inde. J'aimerais aujourd'hui vous rappeler quelques grands principes de cette lutte, tels que nous pouvons les dégager des expériences du passé; puis, dans une seconde conférence illustrer ces principes en vous introduisant dans le détail concret des problèmes qui se posent aux éducateurs de l'Inde contemporaine.

I

Je ne m'attarderai pas à définir l'analphabétisme (en anglais : illiteracy). J'entends par là, comme tout le monde, l'état d'un adulte qui ne sait ni lire, ni écrire, qui ne sait pas ses lettres, ou du moins qui ne sait pas s'en servir. Pardonnez-moi de ne pas m'arrêter aujourd'hui à des questions pourtant très importantes : « Qu'entend-on précisément par « savoir lire » et « savoir écrire ? » Comment cŏnsfate-t-on ce déficit ? A quel âge et dans quelles circonstances s'applique-t-on à faire ces constatations ? » Cela vous obligerait à passer en revue les multiples travaux de pédagogie expérimentale auxquels ont donné lieu l'enseignement de la lecture et de l'écriture, et à discuter les bases diverses sur lesquelles reposent les statistiques relatives aux illettrés (signature au moment du mariage, examens des recrues, etc.). On me permettra de rappeler qu'en Suisse, en 1854 déjà des examens ont été institués pour s'assurer dans quelle proportion les jeunes soldats savaient lire, écrire et compter. Aujourd'hui, pour comparer les statistiques des différents pays, la chose la plus importante, me paraît-il, serait de fixer l'âge à partir duquel un membre de la communauté peut être taxé d'illettré. Pour ma part, il me paraît que les âges de 10 ans, voire de 6 et de 4 ans, sur lesquels se basent certaines statistiques sont des limites beaucoup trop basses.

« La lutte contre l'analphabétisme » — pour courante qu'elle soit, cette expression devrait nous étonner. Elle assimile l'analphabétisme à une maladie sociale, alors que manifestement, comme le mot l'indique, l'analphabétisme

est un manque, un défaut d'instruction, et non pas quelque chose de positif. L'alphabet, l'écriture et la lecture, sont inventions, comme l'imprimerie ou la T. S. F., qui se sont répandues dans les divers pays et à travers les différentes couches sociales avec une inégale rapidité. Viendra-t-il un jour où on parlera de lutter contre l'absence d'appareils de radio ? Déjà une lutte contre la rareté des salles de bains n'a rien d'inintelligible. Il suffit de nous rendre nettement compte que la lutte contre l'analphabétisme est essentiellement un combat *pour* l'instruction : sous deux formes : lutte en quelque sorte préventive par l'*école*, lutte directe par *l'éducation des adultes*. Ainsi que nous le verrons, les deux formes de combat sont indispensables. Aux Indes, d'où je viens, un rapport tout récent du commissaire de l'Instruction Publique de Madras constate que l'école, même obligatoire, ne garantit pas une diminution appréciable du nombre des illettrés, si l'on ne prend pas des mesures pour éviter la « rechute dans l'analphabétisme » dont témoignent les statistiques.

La première chose sur laquelle, pensons-nous, les efforts entrepris dans ces dernières années pour combattre l'analphabétisme nous conduisent à fixer notre attention, c'est un certain nombre de *mesures préliminaires*, qui diffèrent d'ailleurs de pays à pays.

Pour qu'on puisse enseigner et apprendre à lire, une condition indispensable — qu'on excuse cette vérité de La Palice — est que la langue ait été mise par écrit. Cela n'était pas le cas, comme on sait, dans bien des parties de l'U.R.S.S., et une première conséquence du grand effort récent contre l'analphabétisme en Russie a été de doter, si je ne fais erreur, près de vingt langues d'un alphabet propre à en fixer les sons. En Turquie, il existait de longue date un alphabet, mais je me suis laissé dire qu'il était mal approprié à la langue turque et que l'enseignement de la lecture à l'école primaire était de ce fait rendu extrêmement difficile. La création d'un alphabet nouveau, emprunté, à quelques détails près, à l'alphabet latin et appliqué d'une façon rigoureusement phonétique a si bien simplifié la tâche des instituteurs auprès des adultes comme auprès des enfants qu'en deux ans la proportion des analphabètes est descendue, nous dit-on, de 85 % à 15 % environ. Ailleurs, en Espagne et au Mexique, où l'orthographe espagnole a déjà été phonétisée dans une très large mesure, on n'a pas, comme en Russie, la préoccupation de supprimer des lettres inutiles. L'absurdité de l'orthographe anglaise et de la française n'a pas encore été assez généralement sentie comme un obstacle à la diffusion de la lecture dans les classes populaires pour avoir créé en faveur d'une réforme un grand mouvement d'opinion; le progrès des méthodes d'enseignement, auquel nous allons toucher, a sans doute agi comme paratonnerre. Mentionnons enfin, comme une réplique sur le plan littéraire des efforts qui ont abouti à coucher sur le papier les sons articulés, la préoccupation, dont l'arabe offre dans ce pays même, me dit-on, un si frappant exemple, de rapprocher la langue écrite et lue, celle qu'on enseigne à vos écoliers, de la langue qu'ils parlent et entendent effectivement parler autour d'eux. Nul doute qu'en Occident l'avènement des langues modernes substituées au latin comme langues scolaires, n'ait eu pour effet un recul marqué de l'analphabétisme.

Dans les pays où l'orthographe traditionnelle crée à l'écolier des difficultés particulières, un grand effort se poursuit pour améliorer les méthodes d'enseignement. Il y a là, à mon avis, quelque chose qui est éminemment digne de retenir l'attention de tous ceux qui sont engagés dans notre combat. L'effort n'est pas d'aujourd'hui. Aux premières années du XIXe siècle, un grand essor a été donné aux écoles populaires par les méthodes d'enseignement mutuel. En fractionnant avec une minutie qui rappelle à certains égards les analyses de Dalton et de Winnetka, le programme de l'enseignement élémentaire de la lecture, Lancaster se recrutait des collaborateurs parmi ses élèves avancés. On n'a pas de peine à comprendre que sa devise « Un maître pour 1.000 élèves »

ait retenu l'attention de quiconque s'occupait d'écoles populaires en un temps où la parcimonie la plus rigoureuse était de règle dans les budgets. De même de nos jours il faut, je pense, considérer comme un facteur important de succès, dans tous les pays à orthographe non phonétique, l'invention et la diffusion de la *méthode globale*, illustrée en pays de langue française par le Dr Decroly, et pratiquée assez généralement dans les pays de langue anglaise sous le nom de « Look and Say Method ». Je l'ai trouvée aux Indes élaborée en détail par l'Ecole normale de Moga (Pendjab) pour la langue urdu dont les caractères sont empruntés au Persan, avec ce résultat qu'il faut désormais trois mois seulement, ou même six semaines, pour apprendre à lire à un adulte. Cette diminution du temps requis entraîne, comme va de soi, une réduction des frais : on fait aux Indes un lettré pour 1 roupie (10 francs français). Bell avait réduit le coût du matériel d'enseignement en substituant le sable au papier; dans le même temps, Pestalozzi lançait l'ardoise. J'ai entendu parler aux Indes d'un petit berger qui maniait sa craie non plus sur un tableau noir, mais sur le dos des buffles qu'il menait paître. Dans les pays vraiment pauvres, il n'est pas de petite économie.

Parmi les mesures, non plus préliminaires cette fois, mais concomitantes et essentielles encore d'une lutte efficace contre l'analphabétisme, il faut souligner toutes celles qui visent la création d'une littérature appropriée aux nouveaux lettrés (journaux, revues et livres) et à la diffusion de cette littérature en particulier par des bibliothèques. Nous retrouvons ici la Russie, où les bibliothèques rurales ont triplé en nombre de 1924 à 1926, et les Missions culturelles au Mexique et dans la République espagnole.

Mais il est temps d'en venir à l'essentiel, les *mobiles* auxquels la lutte contre l'analphabétisme peut faire appel. La question se pose surtout pour l'éducation des adultes; mais là où l'école obligatoire n'est pas encore entrée dans les mœurs, les parents doivent être convaincus; le problème est identique.

Il y a d'abord l'intérêt individuel.

Une dame me disait l'autre jour à Bombay qu'elle n'engageait jamais un domestique sans lui promettre une augmentation de gages pour le jour où il saurait lire. A l'école, les principes de l'éducation fonctionnelle, fondée sur les besoins vivants de l'enfant, aboutissent à des procédés comme ceux de Mme Montessori, qui rendent la leçon de lecture infiniment plus vivante que par le passé.

Mais dans l'histoire les grands mouvements contre l'analphabétisme ont toujours été inspirés par des intérêts et des besoins ressentis collectivement. Je vois dans le passé trois idéaux à mentionner ici, chacun d'eux lié à un événement qui caractérise en une certaine mesure le XVIe, le XVIIIe et le XXe siècle. Un idéal et un besoin religieux, le désir d'avoir immédiatement accès aux Saintes Ecritures des Chrétiens est au point de départ de l'extraordinaire floraison d'écoles savantes et populaires qui marque la Réformation de Luther et de Calvin. Un idéal civique, associé à l'exercice des devoirs nouveaux que la Déclaration des Droits de l'Homme impose à tous les citoyens, inspire les créations de la République française et des pays, comme la Suisse, où se propagent ses idées. Ce même idéal civique et national se retrouve dans beaucoup des mouvements du XXe siècle, au lendemain de la guerre; mais la place que tient l'U. R. S. S. dans la lutte contemporaine contre l'analphabétisme nous contraint, me paraît-il, à faire une place à un besoin et à un idéal plus proprement social et, si l'on veut, économique dans cet effort des travailleurs vers l'instruction. Ces trois grands mobiles, cela va de soi, n'ont rien de nécessairement contradictoire. Je les retrouve, par exemple, tous les trois dans l'Inde d'aujourd'hui : M. P. W. Martin, du B.I.T., parlant de ce sujet aux ouvriers de Bombay, a pu leur dire qu'il ne connaissait pas d'exemple de syndicat formé

d'illettrés qui ait mené à bien ses revendications; le grand mobile des efforts de Gandhi en faveur de l'instruction populaire est, à n'en pas douter, un mobile civique et national; une forte tradition scolaire s'est maintenue chez les Parsis de par l'importance qu'ils attachent aux livres saints de Zoroastre, et tout récemment, dans une autre minorité religieuse, ce mot d'ordre a été lancé : « Tous les Chrétiens sauront lire en 1941 » (la date du prochain recensement).

Mais venons-en aux grandes *leçons* que les efforts contre l'analphabétisme, et plus particulièrement l'instruction des adultes, donnent à quiconque se préoccupe d'enseignement.

Je les ramènerai à deux, l'une et l'autre devant être illustrées par notre prochaine causerie.

La première m'a été formulée en ces termes par un homme qui est activement engagé dans ce travail, M. Kshirsagar de Dhulia : « Enseignez-leur ce qu'ils désirent apprendre, non pas ce que vous pensez, vous, qu'ils devraient apprendre, ou désirer apprendre. » C'est le principe même de l'éducation fonctionnelle; il suffit de connaître tant soit peu les Ecoles nouvelles pou en voir la portée et les fruits. Faire sentir au paysan des Indes que des bulletins et des tracts imprimés peuvent lui donner des renseignements utiles pour son jardin ou sa basse-cour, que savoir lire ce que son *zamindar* lui demande de signer est indispensable, s'il veut se prémunir contre certains abus criants, voilà la première chose à faire. De là découle la nécessité d'une collaboration du maître d'école et du « laïque » partout où cela est possible. Mieux que le jeune homme frais émoulu de l'Ecole normale, d'autres sont capables de connaître les désirs et les besoins d'élèves adultes. Mais, nous l'avons vu, la connaissance des techniques, aujourd'hui si perfectionnées, de l'enseignement, que seul le maître possède, permettra de gagner du temps et d'atteindre bientôt un résultat qui encourage l'élève. Aussi bien, aux Indes, les deux mouvements originairement distincts qui vont sous le nom d'*Education des Adultes* et de *Reconstruction rurale* convergent de plus en plus dans leurs buts comme dans leurs méthodes.

Mais il est une seconde leçon à ne pas perdre de vue. Et ici je reviens à mon pays, la Suisse. Ces examens de recrues auxquels j'ai fait allusion, ont permis, voici soixante ans et plus, de constater que l'analphabétisme y avait complètement disparu. Mais l'importance qu'on a attaché aux examens qui permettaient de le constater a eu un effet vraiment paradoxal. On a créé pour les jeunes gens sortis de l'école primaire des cours complémentaires, destinés à s'assurer qu'ils ne retomberaient pas dans l'analphabétisme dont l'école les avait sortis (1). Et ces cours se sont si bien et si exclusivement voués à la lutte contre l'analphabétisme qu'ils sont devenus, de l'avis des instituteurs eux-mêmes qui en avaient demandé l'institution, un très sérieux obstacle au développement de l'école primaire. On confondait instruction et culture ! Il n'y a culture que là où l'horizon s'élargit; il n'y a pas d'autre point de départ à cet élargissement que la stimulation d'intérêts réellement vivants dans l'esprit de l'élève.

En trente-deux ans en Suisse (de 1881 à 1913) le nombre des recrues non pas illettrées mais ignorantes (ce mot étant pris dans un sens très précis, que je n'ai pas le loisir de définir ici) avait baissé de 27 à 5 %.

Cela est possible, nous le savons, dans l'instruction des enfants comme dans celle des adultes. Aucun pays, en ce moment, ne proclame cette grande vérité avec plus de force que les Indes.

---

(1) Je renvoie le lecteur que le sujet intéresserait au livre que j'ai publié dernièrement en relation avec l'enquête internationale sur les examens : Les examens de recrues dans l'armée suisse 1854-1913 (Delachaux).

II

Il n'est pas possible de parler de la façon dont se présente aux Indes la lutte contre l'analphabétisme sans rappeler d'abord l'importance du moment actuel qui illustre, une fois de plus, l'étroite relation qui existe entre le mouvement démocratique et le progrès de l'instruction. Si nous entendons par *éducation* non pas un effort de l'adulte pour soumettre les pensées et la conduite de l'enfant à la contrainte sociale en plaçant au sommet des valeurs qu'on lui propose l'intérêt de l'Etat, de la race ou du parti — mais ce que suggère le mot même d'éducation : une aide donnée à l'enfant qui aspire à un plein épanouissement de sa personnalité pour qu'il puisse la mettre librement au service de la communauté —, il apparaît aussitôt que ce respect et cette valeur accordés à la personnalité individuelle sont sur le plan civique l'idéal même de la démocratie. Historiquement aussi, la relation est très étroite : chaque conquête de droits politiques a stimulé des efforts pédagogiques. En Suisse, les deux dates de 1798 et de 1830 marquent à la fois dans l'histoire de notre instruction publique comme dans celle de nos institutions politiques. Il en est de même partout. Nul doute en tout cas qu'aux Indes 1937, l'année de la nouvelle constitution, ne soit plus tard aussi considérée comme un tournant dans l'histoire des écoles : ce sera l'année de la conférence et du plan de Wardha.

Je ne vous ferai pas l'histoire de la nouvelle constitution, aboutissement d'un effort de quarante années intensifié depuis la guerre à l'occasion de la question du califat et plus particulièrement depuis 1930 par le mouvement de non-obéissance — des trois Round Table Conferences de 1930, 1931, 1932, du vote en août 1935 par le Parlement anglais du Government of India Act octroyant aux Indes une constitution bien différente de celle que le parti du Congrès réclamait une Constituante, et contre laquelle il n'a cessé de protester. Elle est entrée en vigueur le 1er avril 1937 pour l'Inde britannique seulement, c'est-à-dire pour les trois quarts environ de la Péninsule, les princes indiens, dont la participation à la Fédération des Indes est prévue, réservent encore leur adhésion définitive. Les élections de l'été 1937 ont donné au Congrès la majorité dans 7 provinces sur 11 et, après une longue hésitation, le parti a décidé de prendre ses responsabilités et d'assumer le gouvernement dans ces sept provinces. L'instruction publique est désormais entre les mains des nationalistes Indiens. Que vont-ils en faire ? Telle était la question qui se posait dans tous les esprits quand, le 22 octobre dernier, Gandhi a convoqué auprès de lui à Wardha, les sept ministres de l'instruction publique de son parti et un certain nombre d'experts pour leur soumettre ses projets.

Avant de vous les exposer sommairement à mon tour, il me paraît utile de vous rappeler quelques chiffres. Les Indes comptaient au dernier recensement (1931) 353 millions d'habitants. La proportion des illettrés est énorme : plus de 80 % des hommes et beaucoup plus de 90 % des femmes. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, cette proportion ne varie pas beaucoup dans les diverses religions (les Parsis seuls n'ont que 25 % d'illettrés, mais ils ne sont en tout que 100.000). Elle varie suivant les régions : dans un Etat progressiste comme celui de Baroda (2.500.000 habitants), où l'instruction obligatoire a été introduite il y a 30 ans, où la bibliothèque pour tous pénètre dans tous les villages, l'analphabétisme n'existe plus pour les moins de 40 ans; dans le Travancore aussi, et dans le sud de l'Inde en général, il y a une proportion d'illettrés de beaucoup inférieure à la moyenne. Mais dans l'ensemble la situation est très noire et les progrès extraordinairement lents : la proportion des illettrés n'a diminué, dit-on, que de 1 % en 30 ans.

Les Indiens rendent volontiers responsable de cet état de choses le régime scolaire institué il y a un siècle par les Anglais. Renouvelant la fatuité malheureuse de ce fils de Salomon qui se vantait qu'il y avait plus de force dans

son petit doigt que dans les reins de son père, Lord Macaulay aurait alors déclaré qu'il y avait plus de culture dans un rayon de livres anglais que dans toutes les bibliothèques de l'Inde, en en tirant cette conclusion que les écoles à créer aux Indes devaient avant tout enseigner en anglais la culture anglaise. Le résultat de cette politique a été une floraison impressionnante d'universités et de collèges affiliés aux universités où l'enseignement se donne exclusivement en anglais, une chasse au diplôme et une préoccupation des examens qui n'a peut-être pas sa pareille au monde (et c'est beaucoup dire), les écoles de village étant au contraire laissées dans une misère et un abandon dont on se fait difficilement une idée.

Or l'Inde est plus que tout autre pays de villages (11 % seulement de la population vit dans des villes ou des bourgs de plus de 5.000 habitants. En France c'est 49 %, en Angleterre 80 %). Le problème de l'instruction populaire, de la lutte contre l'analphabétisme, c'est la question des écoles de village.

L'école de village actuelle n'a certes rien d'attrayant. Installée souvent non pas dans un bâtiment *ad hoc*, mais sous l'avant-toit de la hutte de boue qui sert d'habitation au maître, elle n'offre à l'œil du visiteur aucun mobilier quelconque, sauf peut-être un minuscule tableau noir. Les enfants y viennent très jeunes et n'y restent que deux ou trois ans. Ils y apprennent pourtant à lire dans la langue de leur district, mais il n'y a la plupart du temps pas de livre de lecture ni de manuel; leurs parents sont infiniment trop pauvres pour pouvoir se procurer jamais un livre ou un journal; l'enseignement reçu à l'école est ainsi jugé inutile; on se décourage vite d'y envoyer l'enfant : la seconde classe compte à peine la moitié autant d'écoliers que la première et la troisième beaucoup moins encore. le maître, dont le salaire *moyen* est de 15 roupies par mois (250-300 francs suisses par an) est très ignorant, et, l'on ne peut s'en étonner, assez irrégulier : pour peu que son champ ou telle autre besogne plus profitable que l'école le réclame, il déserte celle-ci.

De nombreuses tentatives sont faites pour améliorer cet état de choses. Dans l'Etat musulman de Hyderabad par exemple, pour rendre plus facile aux parents d'envoyer leurs enfants à l'école, et sans doute aussi pour augmenter les gains du maître, on fait deux classes par jour en permettant aux enfants de venir à celle des deux qui s'accorde le mieux avec leurs occupations agricoles. Ailleurs, il y a des projets plus hardis : on a parlé d'une sorte de conscription civile à laquelle seraient astreints les bacheliers des universités : ils ne seraient mis en possession définitive de leur diplôme qu'après avoir servi la nation comme instituteurs de villages pendant un ou deux ans. M. Shukla, ministre de l'Instruction publique des Provinces Centrales (Nagpur) a lancé un projet de Temples du Savoir (Vidya Mandir) créés dans chaque village par la générosité d'un grand propriétaire et dotés d'un lopin de terre suffisant pour faire vivre le maître d'école qui le cultiverait. Comme on voit, il s'agit toujours de trouver des arrangements qui ne grèvent pas le budget de l'Etat. Cela est particulièrement nécessaire au moment où, en introduisant la prohibition de l'alcool, le Gouvernement s'apprête à réduire considérablement les ressources que lui valait jusqu'ici ce monopole.

Mais de tous ces plans de beaucoup le plus important — ne serait-ce que par la personnalité de son auteur — c'est le programme que Gandhi lui-même a proposé à Wardha à l'étude de ses amis politiques et qui a fait tôt après l'objet d'un rapport par une Commission de spécialistes présidée par M. Zakir Husain.

Le programme de Wardha contient une partie relative à l'enseignement supérieur qui est essentiellement négative : l'Etat abandonnera les universités et les collèges à l'initiative privée. Ces écoles peuvent vivre des droits de graduation qu'elles perçoivent de leurs étudiants; point n'est besoin d'en grever

le budget de l'Etat. Je ne m'attarderai pas à discuter ces propositions. Qu'un homme aussi intelligent que Gandhi ait pu à ce point méconnaître le rôle de la haute culture dans la vie d'un Etat démocratique, cela en dit long sur le discrédit et les démérites des universités indiennes. Peut-être faut-il aussi faire dans ces propositions la part du succès qu'ont obtenu les universités « confessionnelles », l'Université hindouiste de Bénarès, l'Université musulmane d'Aligarh. Quoiqu'il en soit, l'intérêt du programme de Wardha est dans ce qu'il contient de positif relativement à l'enseignement populaire.

Gandhi propose l'école primaire obligatoire et gratuite pour tous les enfants des deux sexes pendant sept années, à partir de l'âge de sept ans. Le programme de cette école comprendrait les matières aujourd'hui enseignées dans les écoles qui préparent aux examens d'immatriculation, avec une réserve très importante : on n'y enseignerait pas l'anglais. Tout l'enseignement serait donné dans la langue de l'enfant, variant suivant les districts; comme seconde langue, commune à toute l'Inde, le hindi ferait son apparition dans les deux dernières années. Les diverses branches seraient concentrées tout autour d'une activité pratique, qui mettrait l'enfant en mesure de gagner sa vie, et qui, pendant les années d'école déjà, serait assez productive pour que l'Etat n'eût rien à débourser pour le salaire du maître. Celui-ci verrait cependant sa situation matérielle légèrement améliorée : 25 roupies par mois (450 francs par an) seraient considérées comme la norme; en aucun cas on ne descendrait au-dessous de 20 roupies.

En faisant siennes ces propositions de base de Gandhi, la commission d'experts y a ajouté un plan détaillé de ce qui devrait être enseigné, mais surtout elle a — à titre d'exemple seulement, on prend le soin de nous le dire expressément —, fait choix d'une activité pratique, la filature à la main du coton à l'aide du petit fuseau le takli déjà si cher à Gandhi et à tous les siens, et montré combien de temps il faudra y consacrer pour qu'une classe de 40 écoliers puisse faire vivre l'école par son travail. (Il s'agit de 3 h. 20 minutes par jour, sur 5 h. 30 passées à l'école. Mais les mains occupées n'entraîneront pas fatalement l'inactivité de l'esprit).

Ce programme, dont on ne contestera pas l'originalité, a immédiatement suscité de très vives controverses. Elles n'étaient pas près de s'apaiser quand j'ai quitté la Péninsule, au milieu de janvier. Essayons d'apprécier ce programme à la lumière des principes que nous avons reconnus dans notre première causerie.

Mais d'abord abandonnons aux critiques l'aspect économique du plan de Wardha. « L'école ne coûtera rien à l'Etat », ce mot d'ordre est équivoque et dangereux. Equivoque, car on aperçoit bien vite que, pour faire marcher l'école, l'Etat s'engagera à lui acheter ses produits. Le coton filé par des enfants ne vaudra pas celui qui sort des usines, mais l'Etat en assurera la vente. C'est une façon comme une autre, peut-être meilleure, peut-être moins bonne — nous n'entrons pas dans le débat — de donner à l'école un appui qui se chiffrera bel et bien en espèces sonnantes. Mais surtout ce mot d'ordre est dangereux. D'une manière générale d'abord, il est fâcheux de donner à l'Etat l'idée qu'il n'a pas à s'intéresser activement à l'école. Lancée en 1763 par La Chalotais, au lendemain de l'expulsion des Jésuites, l'idée de l' « éducation nationale », de l'instruction de tous aux frais de la nation a lentement conquis toutes les nations modernes (l'Angleterre en dernier lieu). Abandonner ce principe serait un recul incontestable de l'idée démocratique. Mais il y a pour l'école elle-même, pour le maître et pour les élèves, un vrai danger à combiner avec la tâche éducative de l'école une tâche économique. Faire l'éducation d'un enfant, c'est, nous le disions, le développer autant que possible dans toutes les directions, et, par exemple, en matière de travail manuel, quand on lui aura

enseigné à filer, lui faire faire un autre apprentissage, puis un autre encore, s'il en a la capacité. Un patron soucieux du rendement de son atelier vise au contraire à spécialiser ses ouvriers, et le maître, dans le régime proposé, ne pourra éviter d'être tiraillé entre ces deux attitudes contradictoires.

Il y a pire. Les expériences faites au cours du XIXe siècle dans certains orphelinats suisses insuffisamment dotés permettent de craindre que cette partie du programme de Gandhi ne conduise inévitablement à une certaine exploitation de la main-d'œuvre enfantine. Inutile d'ailleurs d'insister. Le rapport même des experts amis de Gandhi signale très expressément le danger. Après l'avoir vu si clairement, il n'est guère douteux qu'ils sauront l'éviter en renonçant à la partie économique d'un programme dont la raison d'être est essentiellement éducative.

Ce qui fait la grande valeur pédagogique du programme de Wardha, c'est la place centrale qu'y occupe l'activité de l'enfant, une activité dont il est à même de voir immédiatement l'intérêt et la valeur. Dans les conditions de misère où vit le paysan des Indes, apprendre à produire quelque chose qui contribue à sa nourriture et à son vêtement ne laissera indifférent aucun écolier. Il ne demandera plus à quoi sert l'école. Et que l'on puisse sans grande difficulté associer à cette activité non seulement les techniques jugées traditionnellement indispensables de la lecture, de l'écriture et du calcul, mais un grand nombre de connaissances utiles d'hygiène, de sciences naturelles, de géographie et d'histoire, cela n'est pas douteux; c'est ce que démontrent toutes les écoles qui, à la suite de Decroly ou en dehors de lui, groupent leur enseignement autour d'un centre d'intérêt bien choisi. Quelques habitués de nos écoles nouvelles occidentales, qui toutes au regard des écoles de village de là-bas font figure d'écoles de riches, se demanderont peut-être si cet intérêt économique sur lequel insiste Gandhi est vraiment un intérêt *de l'enfant*, comparable à ceux qu'exploitent Kilpatrick ou Decroly. Je comprends cette réserve, mais je ne puis oublier comment toutes les tentatives — les plus radicales, comme celle de Collings, et les plus modestes, — où l'on s'est laissé guider en classe par l'intérêt de l'enfant, ont abouti à y faire une place très grande aux questions vitales et sociales qui préoccupent les parents. Tout permet de croire qu'aux Indes la réciproque se vérifiera.

Mais dans ce programme de réforme scolaire, l'essentiel, comme toujours, c'est le maître. (J'ai coutume de poser à mes étudiants cette question : En présence d'une proposition pédagogique séduisante, est-il plus juste de dire : « Cette méthode est admirable, *mais* elle suppose des maîtres admirables » ou bien « Cette méthode est admirable, *car* elle suppose des maîtres admirables »). Le programme de Wardha, à n'en pas douter, suppose des maîtres tout autres que ceux que l'on rencontre aujourd'hui dans les écoles de village. Gandhi veut des apôtres. Ce que je vous disais tout à l'heure des projets de conscription civile montre que d'autres ont de très hautes ambitions aussi. Mais trouvera-t-on assez d'apôtres ? Et se rend-on assez compte que des bacheliers condamnés à deux ans de travail dans les conditions qui sont celles d'un maître d'école de village aux Indes, risquent d'y apporter un esprit tout autre qu'apostolique ?

Ce qui est encourageant, c'est qu'il existe déjà (Gandhi le sait et le dit) une école normale pour instituteurs de villages qui travaille entièrement dans l'esprit du nouveau programme. C'est l'école de Moga dans le Pendjab, dirigée par le Dr Harper, un missionnaire américain tout pénétré des principes de l'Ecole nouvelle, assisté de collaborateurs indiens de la plus haute valeur. Impossible de voir plus de joie et de vie que dans cette école normale et dans ses classes d'application, où tout l'enseignement s'inspire des intérêts, des besoins, des expériences du villageois, avec la constante préoccupation de vivre

et de travailler comme doivent vivre et travailler des gens très pauvres, auxquels tout outillage coûteux est interdit. (Pour ne donner qu'un exemple, on a réalisé là un équipement de travaux manuels pour une classe, dont le prix de revient ne dépasse pas 10 roupies (15 francs). Les élèves-maîtres construisent eux-mêmes les maisons qu'ils habitent, après en avoir établi les plans avec le même constant souci d'économie. Moga est la preuve la plus éclatante de cette identité sur laquelle j'ai insisté, de la lutte contre l'analphabétisme et de la reconstruction rurale.

C'est aussi, avec plusieurs autres entreprises d'inspiration diverse (les écoles industrielless de la Mission Ramakrishna, Sriniketan, l'école des arts et métiers villageois adjointe à l'université de Tagore, la Jay Narayan's High School à Bénarès), la réponse à une question oppressante : Aidera-t-on l'Inde sur le plan de la matière, en cherchant à la délivrer de sa misère, ou bien sur le plan de l'Esprit en combattant les superstitions qui l'enchaînent ? Seules ont trouvé la vraie réponse les missions qui ont fait l'un et l'autre, qui ont fourni la preuve que l'Esprit transforme les conditions matérielles d'existence.

Le peu que je sais d'histoire de l'éducation m'empêche absolument de considérer l'Orient et l'Occident comme deux mondes essentiellement étrangers l'un à l'autre. Elle m'enseigne au contraire que ces écoles de village dont je vous ai esquissé tout à l'heure la description et dont le contraste avec les écoles de mon pays est si saisissant, ressemblent beaucoup à ce qu'étaient les écoles suisses du XVIIIe siècle. A chaque pas aux Indes on a sous les yeux des scènes qui font comprendre l'Ancien Régime ; ces villageois si misérables ne sont pas autres que les paysans vivant « comme des bêtes » que les nobles apercevaient par la portière de leurs carrosses.

Et les propositions même de Gandhi rappellent par leur inspiration, sinon dans leur teneur précise, celles de Pestalozzi dans son *Léonard et Gertrude* : une salle d'école où l'on apprendrait à lire tout en filant et en tissant. Quand Fellenberg ouvrait à Hofwyl son Institut des Pauvres que l'on venait voir du monde entier, c'était la même idée d'une « école industrielle » : le travail des champs remplaçait celui de l'atelier. Là aussi, tout en travaillant à planter ou à arracher des pommes de terre, Wehrli posait à ses élèves des questions d'arithmétique, de grammaire, de géographie, avec l'ambition que l'école pût subvenir à ses propres besoins.

Le développement de l'école suisse, de l'instruction primaire dans toute l'Europe occidentale, au XIXe siècle remonte à Pestalozzi. Elle a pourtant suivi une voie bien différente de celle qu'il lui avait d'abord tracée. De même je ne doute guère que l'école populaire aux Indes ne prenne en définitive d'autres directions que celles de Gandhi, mais les idées proposées à Wardha seront sans doute pour l'Inde, et peut-être pour d'autres pays avec elle, une inspiration créatrice.

Pierre BOVET.

RAPPORT

sur l'activité du Groupe Français d'Éducation Nouvelle pendant l'année 1937

par Mlle FLAYOL, *secrétaire générale*

L'activité collective du Groupe Français d'Education nouvelle, soit par son bureau, soit par certains de ses membres, s'est manifestée cette année sous diverses formes, dont plusieurs d'ailleurs sont déjà traditionnelles : 1° par sa collaboration à des congrès et expositions ; 2° par des conférences et des cours ; 3° par sa participation à diverses publications ; 4° par sa revue et sa bibliothèque de prêts.

1° *Congrès et Expositions.* — Le Groupe a chargé Mlle Carroi de le représenter aux journées pédagogiques du Maroc auxquelles elle a apporté une collaboration des plus appréciées par sa propagande en faveur des méthodes nouvelles et par deux conférences : l'une sur l'éducation aux colonies, l'autre sur le travail par équipes dans les écoles du deuxième degré. Il existe au Maroc, au sein de l'enseignement public un esprit novateur directement inspiré des principes de l'Education nouvelle et qui s'est déjà manifesté par des essais très intéressants d'internats dans les lycées de jeunes filles où les conditions matérielles et l'existence d'une vie sociale favorisent l'éducation morale, et aussi par le perfectionnement de l'enseignement scientifique par l'usage des travaux manuels, de l'observation directe, du travail personnel et par groupes. Il y a là un domaine, dont l'existence s'était révélée au congrès du Havre, où les méthodes nouvelles sont connues et en partie appliquées, avec la sympathie agissante de l'administration.

C'est du Maroc que nous avons reçu l'un des matériels les plus riches et les plus intéressants de notre stand à l'Exposition internationale des Arts et Techniques.

A la fin de 1936, M. Lebrun, Directeur de l'Office de renseignements et de documentation pédagogiques nous offrit la possibilité d'installer une exposition dans le local du Musée Pédagogique, désigné comme annexe de l'Exposition des Arts et Techniques. Une douzaine de mètres de cimaise nous furent concédés dans le vestibule du troisième étage, à droite et à gauche de notre bureau et le matériel d'exposition nécessaire fut mis à notre disposition. Le bureau du Groupe français décida de limiter la nature des objets exposés aux travaux d'enfants et à la vie scolaire considérés comme l'aspect le plus représentatif des méthodes nouvelles, le plus instructif de ses techniques.

Nous nous sommes aussitôt mis en rapports avec les écoles publiques et privées qui pouvaient nous fournir les documents les plus intéressants. Grâce à la bonne volonté des maîtres, à la collaboration dévouée de quelques techniciens et techniciennes des expositions (Mlle Bardot, Mme Vial et M. et Mme Roubakine) nous avons pu, sans aucune ressource financière, composer un ensemble (d'où nous avons dû exclure non par absence mais par excès de matériel les « dessins » qui n'étaient que des « dessins »), de l'activité éducative de l'enfant de trois ans à l'adolescence (1).

A vrai dire, l'ambition du G. F. E. N. était allée plus loin. M. Piéron avait proposé au bureau de faire fonctionner pendant la durée de l'Exposition internationale une ou plusieurs écoles avec des maîtres et des élèves appartenant à des écoles nouvelles. Le bureau avait accueilli avec enthousiasme cette suggestion et les premières démarches firent naître de grands espoirs. Consultées par nous, des écoles nouvelles publiques et privées se déclarèrent prêtes à prendre part à ces démonstrations, à condition que leur durée, leur installation et leur fonctionnement réduisissent au minimum le caractère factice de ces classes de propagande. Les difficultés surgirent lorsque commencèrent les démarches pour l'exécution matérielle. Pendant plusieurs mois nous vîmes successivement s'effondrer toutes les tentatives pour obtenir dans le sein de l'Exposition et de ses annexes officielles une place convenable pour nos « classes ». Il eût fallu pouvoir « construire » et nous n'en avions pas les moyens. Il fallut

(1) Pour plus de détails sur l'Exposition du G.F.E.N, voir n° 135, de *Pour l'Ere Nouvelle*, pages 55-56.

renoncer et limiter notre participation à l'exposition des travaux d'enfants. Mais Mme Roubakine et Mme Bernhein purent obtenir un stand au Pavillon de la Femme et de l'Enfant.

Pourtant, une réalisation partielle fut rendue possible grâce à notre collaboration au Congrès international de l'Enseignement primaire et de l'Education populaire qui devait tenir ses assises au Palais de la Mutualité entre le 27 juillet et le 3 août 1937 (1).

A l'issue de ce congrès le Groupe invita les amis français et étrangers de l'éducation nouvelle à une assemblée amicale dont il fut très difficile de trouver le lieu de réunion. Nous le voulions agréable, très reposant après ces longues journées de travail. A la suite de bien des recherches, et comme nous commencions à désespérer, nous vœux furent soudain comblés par l'aimable invitation de Mme Roubakine qui nous offrit le local de son école et surtout le beau parc qui l'entoure. La journée du 1er août s'y écoula en « réunions ». Près de trois cents personnes, Français et étrangers, prirent part, le matin ou l'après-midi, à ces assemblées, le matin avec M. Piéron, l'après-midi avec M. Wallon. Malheureusement, ni M. Langevin, ni M. Piaget, ni M. Bakulé ne purent y assister. Quelques-unes des personnalités étrangères : Mlle Jadoulle pour la Belgique, Mme Némès pour la Hongrie, M. Ghidionescu pour la Roumanie, M. Boeck pour la Hollande dirent quelques mots sur l'état de l'éducation nouvelle dans leurs pays. Bien que la réunion ne fût à aucun degré une assemblée du Groupe Français d'Education Nouvelle (puisqu'elle comprenait un très grand nombre d'étrangers et des Français non adhérents au Groupe et que par conséquent il ne put y être pris aucune résolution engageant celui-ci), on fut amené à la suite d'une intervention de M. Freinet, à discuter un projet de réorganisation de notre groupement. M. Freinet, dans le but d'intensifier son travail, qu'il trouvait insuffisant, demandait que fussent substituées à sa composition actuelle, trois sections : l'une pour l'enseignement primaire, l'autre pour l'enseignement secondaire, la troisième pour l'enseignement supérieur fût confiée aux « Imprimeurs ». M. Wallon et Mlle Flayol répondirent à cette proposition qu'elle leur paraissait en contradiction avec l'un des principes les plus essentiels de l'éducation nouvelle qui est de ne pas fragmenter et dissocier l'œuvre de l'éducation, laquelle doit être une et continue, et que de plus il ne pouvait être question de remettre exclusivement entre les mains des adeptes d'une technique spéciale — quelle qu'en soit la valeur — la direction complète et définitive d'une partie du travail du Groupe Français, dont on ne pouvait limiter dans l'avenir les formes qu'elle serait amenée à prendre.

Après que M. Wallon eut donné l'assurance — dont personne ne doutait — qu'au sein du Groupe on ne manquerait pas de faire appel à la compétence de M. Freinet pour les questions concernant les enfants de l'âge du premier degré, la discussion prit fin. Mlle Flayol réclama des membres présents du Groupe une plus active collaboration, une plus intense propagande, seuls moyens d'assurer à notre association les ressources d'argent et de travail indispensables à une activité efficace.

Bien que la réunion de Bellevue ne fût pas une assemblée du Groupe Français qualifié pour prendre des résolutions, le bureau estima qu'il y avait lieu de tenir compte du désir qui s'y était manifesté — et qui avait toujours été le sien — d'associer plus étroitement à l'administration du Groupe les membres nouveaux des sections départementales. Sans changer les statuts avant qu'un développement plus accentué ait permis d'envisager la meilleure organisation possible, il rechercha dès le début de 1937 les moyens de faciliter l'entrée dans le comité d'action de membres nouveaux. A l'assemblée générale de 1937, il avait déjà assuré l'élection de MM. Weiler et Freinet. Pour accélérer ce mouvement d'admission au comité d'action de membres des sections départementales (dont tous les adhérents votent d'ailleurs pour les élections au comité d'action) la réunion du 1er novembre 1937 décida d'ajouter à son règlement intérieur une disposition permettant de considérer comme démissionnaires les membres du comité qui de façon prolongée n'assistent pas aux réunions. La proposition d'élire Mlle Soustre et M. Pichot, tous deux appartenant à des sections départementales proches de Paris, fut ainsi rendue possible. L'assemblée actuelle décidera s'il y a lieu de procéder dès maintenant à une réorganisation plus profonde et à cet effet, d'en mettre les formes à l'étude.

2° *Collaboration à diverses publications.* — La collaboration du G. F. E. N. au mouvement général d'éducation fut marquée au cours de l'année 1937 par un ensemble de démarches destinées à obtenir qu'une place convenable soit attribuée dans « l'Encyclopédie française » aux théories et aux pratiques de l'Education nouvelle. Lorsque nous apprîmes que M. Bouglé était chargé de diri-

(1) Voir dans *Pour l'Ere Nouvelle* n° 131, l'article intitulé " L'Education nouvelle au Congrès de l'Enseignement primaire".

ger le travail de préparation du volume consacré à l'éducation et à l'instruction, le Groupe s'inquiéta de savoir à quelles personnalités avait été confiée la question des méthodes nouvelles. Nous apprîmes qu'on avait sollicité M. Piaget, dont la compétence était pour nous tout à fait rassurante. Néanmoins, il nous a paru nécessaire que l'effort qui se produit en France en faveur de l'Education nouvelle fût signalé. Et sur sa demande un article documentaire de Mlle Flayol a été remis à la direction de l'Encyclopédie.

Au cours de l'année, la Revue « New Era » demanda la collaboration du Groupe pour informer ses lecteurs de l'état actuel des écoles maternelles françaises et des difficultés que rencontrent les maîtres des écoles publiques du premier degré dans l'application des méthodes nouvelles : M. Vérel pour la première partie, M. Lallemand pour la seconde, acceptèrent de se charger de ce travail pour lequel on avait souhaité des maîtres en exercice.

3° *Propagande.* — Le travail de propagande par des conférences publiques a surtout été mené cette année par M. Freinet, qui a fait plusieurs tournées dans la région de l'Est : Epinal, Commercy, Nancy ; dans celle du Midi : Nîmes, Montpellier, Narbonne, Carcassonne, Perpignan. La secrétaire, qui a dû pour raisons de santé interrompre plusieurs fois son travail, a cependant pu en fin d'année aller à Perpignan et à Béziers. Mais dès le début de 1938, cette forme de propagande a repris avec plus d'intensité et l'année 1938 s'annonce plus active à ce point de vue. Il y faut certainement ajouter l'heureuse initiative de M. le Recteur de l'Académie de Paris, à ce moment-là doyen de la Faculté de Médecine, demandant au Dr Wallon de faire connaître aux futurs médecins des écoles, la nouvelle méthode d'éducation.

Enfin, je ne terminerai pas cette revue des événements de l'année sans signaler qu'une école nouvelle privée parmi celles qui sont les plus désireuses de servir d'école d'expérience pour aider les maîtres de l'enseignement public dans leur effort de rénovation, le Collège de la Jonchère, a eu cette année quelques-uns de ses premiers élèves, accédant à l'âge du baccalauréat et a présenté deux candidates. Toutes deux ont été reçues, l'une avec mention. Certes, nous faisons toutes réserves sur la valeur d'un examen tel que le baccalauréat comme moyen de contrôle de l'éducation intellectuelle. Mais il est pourtant intéressant de voir s'amorcer en France une démonstration du fait que les méthodes nouvelles assurent aux élèves une somme de connaissances qui n'est pas inférieure en volume à celles que procurent les méthodes traditionnelles. Nous n'ignorons pas que cette démonstration n'est pas encore concluante, mais ses débuts sont encourageants. L'année prochaine, elle continuera avec plus d'ampleur car l'Ecole Nouvelle de Bellevue aura aussi ses candidats, ceux-ci arrivés à l'âge de l'examen.

II

Au cours de l'année 1937 l'activité du Groupe Français d'Education Nouvelle a présenté quelques aspects nouveaux, conséquences des transformations introduites à la fin de 1936 dans l'organisation de son travail et dans son recrutement.

On sait que l'origine de cet effort nouveau était le sentiment vivement ressenti par les Français réunis à Cheltenham, de la nécessité d'une intense propagande dans notre pays et de l'obligation, pour la rendre efficace de concentrer les efforts de tous ceux qui, sous des formes diverses, voulaient travailler à cette propagande. L'idée d'un « mouvement de masse » avait été lancée et dès le début d'octobre le Comité d'action avait mis ce projet à l'étude.

Sur la proposition de M. Freinet, on prit la résolution, pour favoriser le recrutement et donner au Groupe une base plus étendue, d'abaisser le montant de la cotisation de 10 à 5 francs, de multiplier les sections départementales et de créer, pour en assurer la liaison entre eux et avec le Groupe, un Bulletin qui serait essentiellement un guide de travail.

Ensuite, on décida d'entreprendre immédiatement l'étude des questions d'ordre pratique qui paraissaient les plus urgentes et d'appeler dans des commissions d'études toutes les personnalités qui pouvaient collaborer à leur travail, qu'elles fissent ou non partie du Groupe Français d'Education nouvelle ou de tout autre groupement. Des invitations furent lancées pour une réunion qui eut lieu le 28 octobre et à laquelle assistèrent, en dehors des membres du Comité d'action du G. F. E. N., MM. Gouhier et Hulin, des Amis du Nord de l'Education Nouvelle : M. Weiler, rédacteur à l' « Information Pédagogique », M. Baucomont, Mme Brandt, M. Freinet, M. Pichot, etc. L'accord fut complet sur la nécessité de rapprocher pour un travail en collaboration toutes les personnes, isolées ou groupées, qui souhaitaient contribuer aux progrès de l'éducation. Un programme fut aussitôt envisagé. Parmi les questions qui y figuraient celles de : la réforme du Certificat d'études, de la scolarité prolongée furent retenues pour une étude immédiate et les rapporteurs en furent désignés : M. Hulin pour le Certificat, Mlle Flayol pour la scolarité prolongée, M. Weiler pour : les moyens de passage entre les divers ensei-

gnements, M. Pichot pour : les lectures des enfants, etc...

1° *Projet de réforme du Certificat d'études primaires.* — Seule la Commission de la réforme du certificat d'études put présenter son rapport dans le courant de l'année. M. Hulin avait demandé et obtenu la collaboration de plusieurs personnes et de plusieurs groupements, en particulier des « Amis du Nord de l'Education Nouvelle », de M. Wallon, de M. Freinet. Le résultat de ce travail fut le « Projet d'adaptation du Certificat d'Etudes primaires élémentaires » que publièrent simultanément le Bulletin des « Amis du Nord de l'Education Nouvelle », « l'Instituteur Prolétarien », « Pour l'Ere Nouvelle » (1). Il fut communiqué au Ministre de l'Education Nationale, et le Groupe Français d'Education Nouvelle proposa au Syndicat National des instituteurs, au moment où le projet de réforme fut mis à l'ordre du jour du Conseil Supérieur de collaborer avec nous pour la rédaction d'un projet commun sur les bases de ce rapport. Le Syndicat National ne crut pas pouvoir envisager une collaboration sous cette forme, mais nous affirma qu'il ne manquerait pas de s'inspirer de notre plan.

2° *Les classes d'orientation.* — En cours d'année, les projets et les initiatives sous forme d'expériences prises par le Ministre de l'Education Nationale amenèrent au premier plan les questions des « classes d'orientation » et celles des « loisirs dirigés ». Le Groupe Français les mit aussitôt à l'étude ; elles ont fait l'objet en 1937 de plusieurs réunions, l'une le 1er novembre, l'autre le 9 décembre. M. Wallon fut désigné comme président des deux commissions nommées pour ce travail et dont les deux rapporteurs furent M. Monod pour les « classes d'orientation » et Mlle Soustre pour les « loisirs dirigés ». La première de ces commissions a aujourd'hui terminé ses travaux et après les enquêtes dirigées par M. Weill et Mme Chenon, elle a présenté à M. le Ministre ses suggestions au sujet des classes d'orientation (1). Rédigées par MM. Piéron, Wallon et Weber, ces suggestions soulignent la nécessité d'organiser ces classes de façon à ce que les aptitudes des enfants y soient révélées par des méthodes actives, du travail personnel de formes variées et une certaine liberté de choix dans l'objet d'étude et les procédés d'exécution ; des programmes ou centres d'intérêt en liaison avec les intérêts enfantins ; la nécessité enfin d'aboutir à ce que le personnel de ces écoles soit familier avec les méthodes d'observation des enfants et de contrôle objectif.

(1) Voir le n° 129 de *Pour l'Ere Nouvelle.*

(1) Voir le texte de cette adresse, page 116 du présent Bulletin.

3° *Etudes en cours.* — Les deux commissions de la scolarité prolongée et des loisirs dirigés continuent leurs travaux, qui touchent à leur fin pour la deuxième, selon la méthode qui avait été adoptée en octobre 1936. Le rapporteur et les membres de la commission sollicitent les renseignements et les suggestions par des questionnaires publiés dans le petit Bulletin du Groupe et envoyés à diverses revues pédagogiques ; ils demandent leur collaboration à toutes les personnes qui au cours de ces recherches ont paru intéressées particulièrement à la question, puis le rapporteur se charge de rédiger dans l'esprit de l'éducation nouvelle les suggestions qui ressortent de ces consultations.

4° *Bulletin du G. F. E. N.* — Le petit Bulletin qui a été créé lui aussi à la fin de 1936 est rédigé par les soins du secrétariat du Groupe Français d'Education Nouvelle. La modicité de nos ressources (cotisation réduite à 3 francs pour les membres appartenant à une section départementale) le limite à une petite feuille où nous ne pouvons guère publier que de courtes informations et de brèves directions de travail. Nous nous efforçons par lui, de tenir les diverses sections au courant du travail effectif et en particulier des expériences pédagogiques qui se poursuivent sur un point quelconque du territoire, et aussi des événements, des initiatives, des travaux qui constituent la vie du Groupe Français. Il demeure un organe de liaison encore bien insuffisant. Nous avons tenté, au début, de l'adresser individuellement à tous les membres des groupes. Mais dans le courant de l'année, la forte augmentation des tarifs d'expédition des périodiques, qui a fait passer les frais d'envoi de 0,02 à 0,10 cent. et qui s'est aggravée de la hausse des prix du papier et de l'impression, nous a obligés de demander aux secrétaires des diverses sections d'assurer eux-mêmes la répartition des bulletins. Pratique, nous le savons, tout à fait défectueuse, mais à laquelle nous sommes obligés de nous tenir tant que le nombre des adhérents n'aura pas constitué un budget suffisant pour faire face à de plus amples dépenses. Pour des raisons du même ordre, nous n'avons pu assurer au Bulletin une couverture qui eût permis d'y faire paraître des annonces, comme cela nous a été suggéré.

5° *Sections départementales.* — Une autre conséquence des résolutions adoptées en octobre 1936 a été l'intensification de la propagande pour la création des sections départementales. Nous en avions déjà plusieurs : à Marseille, Rouen, dans l'Allier, les Pyrénées-Orientales et en Eure-et-Loir. Mais l'initiative de M. Freinet, conseillant aux « Imprimeurs » de se joindre aux Groupes déjà existants et

d'aider à la formation de groupes nouveaux, l'active propagande qu'il a menée dans plusieurs départements, déterminèrent ou aidèrent dans le courant de l'année la constitution de groupes nouveaux. Il en fut créé dans : la Nièvre, la Manche, les Vosges, la Seine-et-Oise, les Deux-Sèvres, l'Hérault, l'Isère, la Saône-et-Loire, la Creuse. Les « Imprimeurs » donnaient ainsi l'exemple de ce « rassemblement » dont la nécessité était si clairement apparue à Cheltenham et avait été la cause déterminante de l'effort de réorganisation du Groupe Français. Les membres de « l'Imprimerie à l'Ecole » qui adhérèrent au G. F. E. N. prenaient place dans un mouvement plus large, qui englobe toutes les formes et toutes les questions de l'éducation et accueille toutes les techniques, sans pour cela cesser, dans la pratique, de concentrer leurs efforts personnels sur la tâche pédagogique qui est la leur et les techniques qu'ils y appliquent. Nul doute que leur mouvement n'en soit amplifié et que leur collaboration ne fortifie et ne facilite les efforts des autres éducateurs dans des champs différents. Puisse chacun sentir la valeur de cet exemple et travailler à remédier à la dispersion des efforts dans une tâche qui reste une dans son but : élever l'enfant de sa naissance à son âge adulte.

D'autres sections départementales, à la fin de 1937, sont en formation dans le Jura, le Puy-de-Dôme, les Côtes-du-Nord, le Lot-et-Garonne, l'Ardèche, le Var, la Charente, la Charente-Inférieure, la Meurthe-et-Moselle.

L'extension du Groupe Français d'Education Nouvelle pose et posera dans l'avenir des problèmes qu'il faudra résoudre. Actuellement, il est composé de membres individuels et de membres associés en sections départementales, tous contribuent par vote individuel à l'élection du comité d'action, qui administre le Groupe et nomme le bureau. Les sections départementales (14 environ) sont encore très inégales comme volume (15 à 60 membres). Sans doute faudra-t-il, lorsqu'elles seront plus nombreuses et plus massives (et c'est l'intérêt général qu'elles le deviennent) qu'une réglementation intervienne pour définir leurs relations entre elles et leur part de responsabilité et de travail dans la marche du Groupe Français. Mais tout cela paraît bien lié à une extension continue et accélérée du recrutement. Dans ce travail, qui leur incombe pour une grande part, nul ne doit perdre de vue que l'adhésion au G. F. E. N. est purement d'ordre pédagogique et que nul ne doit en être tenu à l'écart ni privé d'influence pour cause d'opinions politiques, religieuses, philosophiques (1).

(1) Voir dans le n° 135 de *Pour l'Ere Nouvelle*, page 68, la déclaration à ce sujet.

6° *Le travail des sections départementales.* — Il est intéressant de voir dès à présent quelles formes ont prises et quel travail ont réalisé les activités des sections départementales. Nous en donnons un résumé dans les Bulletins, et à ce sujet nous exprimons le vœu que toutes les sections veuillent bien tenir le secrétariat au courant de ce qu'elles font. C'est une des formes de collaboration les plus utiles dans un groupement comme le nôtre : chacun faisant connaître son travail pour inspirer celui des autres et être inspiré par eux. Jusqu'à présent il semble que l'action des sections ait revêtu trois formes essentielles :

1° L'étude des méthodes, des principes et des techniques de l'éducation nouvelle, des problèmes qu'elle soulève ; l'étude de la psychologie de l'enfant, tout cela à l'aide de livres, de conférences, de démonstrations, etc...

2° La propagande à l'intérieur du groupe et au sein des diverses catégories d'éducateurs, puis dans le grand public, afin de susciter des adeptes nouveaux, et de gagner, en dehors même des éducateurs, des partisans nombreux à l'œuvre nouvelle de l'éducation qui ne peut se répandre qu'à la faveur d'un climat favorable.

3° Enfin, les « expériences » tentées par les plus favorisés, les plus hardis, les plus convaincus des éducateurs : expériences entreprises à la suite de cette « préparation », mais aussi, mise à jour, au grand profit de tous et aussi d'eux-mêmes, d'expériences plus ou moins anciennes, faites par des maîtres mécontents des pratiques traditionnelles, et qui, dans leur école, souvent isolée, ont découvert par leur instinct d'éducateur des techniques plus efficaces, sans savoir qu'ils rejoignaient par elles un mouvement général et profond de rénovation.

De ces trois étapes de travail quelques-uns de nos groupes ont suivi l'ordre rationnel et selon leur « âge » et leur activité, les uns en sont encore aux « études » et à la propagande, d'autres ont entrepris les « expériences » plus ou moins nombreuses, plus ou moins audacieuses. Mais certains ont abordé l'effort de réalisation aussitôt que quelques maîtres se sont sentis assez instruits des pratiques d'une technique nouvelle pour en faire l'essai dans leur classe : l'Imprimerie à l'Ecole, les Coopératives scolaires, le travail par groupes, les centres d'intérêt ont servi plus ou moins fréquemment à cette mise en marche hardie.

Parmi ces manifestations des activités des sections départementales, signalons l'importante participation de Marseille au travail de la commission de la scolarité prolongée, l'effort pour préparer la pénétration des méthodes nouvelles dans les écoles du 1er degré

grâce aux « Loisirs dirigés » de l'Eure-et-Loir ; le travail de propagande de cette même section pour susciter la création de groupes en invitant leurs collègues et les Ecoles normales des départements voisins à assister chez eux à des conférences et à des démonstrations ; l'invitation et l'autorisation d'aller assister en groupe à une classe où s'appliquent quelques techniques nouvelles pendant une journée scolaire normale, dans l'Allier.

7° *La Revue « Pour l'Ere Nouvelle »*. — La Revue « Pour l'Ere Nouvelle », dont on sait qu'elle est rédigée et dirigée par le Groupe Français d'Education Nouvelle, a durement senti se produire cette année les conséquences de la crise économique. Nous avions déjà souligné la diminution du nombre des abonnés étrangers par suite des difficultés que présentent dans la plupart des pays les envois de fonds ; diminution aussi parmi les abonnements d'établissements scolaires dont les crédits de bibliothèques ont été supprimés ou réduits. A cela s'est ajouté cette année l'augmentation des prix du papier et de l'impression, qui atteint pour nous, en ce moment, 45 %. Le modeste fonds de réserve que nous avions pu constituer et qui nous avait permis de nous maintenir malgré la diminution de nos abonnés a maintenant disparu et l'année 1937 s'annonce nettement déficitaire. Or si le mouvement des idées en faveur de l'éducation nouvelle semble sur le point de récompenser les efforts de tous ceux qui ont contribué à le promouvoir, il a eu le résultat — heureux certes par ailleurs — de faire naître en France et à l'étranger (Belgique, Suisse, etc...) des revues, privées ou officielles, de même inspiration que « Pour l'Ere Nouvelle » et d'introduire des rubriques d'éducation nouvelle dans presque toutes les revues pédagogiques.

Sans doute notre Revue conserve encore une originalité propre, qui est de ne restreindre ni son intérêt, ni sa documentation à une technique particulière, à une personnalité pédagogique, à une catégorie d'expériences, à une période de l'éducation de la jeunesse ; et, tout en mettant l'accent — et fortement — sur la pédagogie française, de la situer sans cesse dans l'ensemble du mouvement mondial d'éducation. Il semble cependant, et quelques administrateurs l'ont bien compris, que « Pour l'Ere Nouvelle » devrait obligatoirement trouver sa place au moins dans tout centre de travail pédagogique : Facultés, Ecoles normales, Bibliothèques pédagogiques des instituteurs.

La Revue a publié intégralement au cours de l'année 1937 plusieurs des conférences faites au Congrès de Cheltenham. Elle a, la première en France, avec l' « Instituteur prolétarien », fait une large publicité au nouveau plan d'études belge, si mal connu en France et qui constitue une adoption et une réalisation officielle de la plupart des principes de l'Education nouvelle. Le pays du regretté Dr Decroly se devait de donner cet exemple.

Elle a fait paraître de nombreux articles et documents au sujet du projet de réforme de l'enseignement en France, et comme suite à notre nouvelle organisation du travail, le projet de réforme du Certificat d'Etudes primaire, élaboré par notre Commission d'études et rédigé par M. Hulin.

Notre revue de la presse pédagogique française est passée cette année des mains de M. Brun-Laloire, qui en avait assumé la charge depuis plusieurs années, avec la plus grande compétence et le plus entier dévouement, mais qui, devenu proviseur en province, s'est trouvé empêché de continuer — aux mains de M. Boës, qui a bien voulu se charger de ce travail délicat et continu. Et nous ne pouvons manquer de rappeler que M. Ferrière, fondateur et longtemps directeur de « Pour l'Ere Nouvelle », continue à assurer la rubrique « Bibliographie », avec une régularité et une large compréhension dont nous ne saurions trop lui savoir gré. De même, M. Delaunay nous envoie trimestriellement sa « Chronique française » si appréciée et Mme Cazamian sa « Revue de la Presse anglo-saxonne ».

En fin d'année, nous avons tenté un effort de présentation nouvelle de la Revue. Le numéro de janvier 1938, par la disposition des articles et l'aspect de sa couverture due à la collaboration de MM. Faucher et Roubakine, et de notre imprimeur, aura désormais une apparence plus moderne.

Sur les Classes d'Orientation

Adresse à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale

Le texte ci-dessous est le résultat du travail de la « Commission des classes d'orientation » du Groupe français d'Education nouvelle, travail auquel ont collaboré, entre autres : Mmes Carroi, Chenon-Thivet, Flayol, Langevin, MM. Bertier, Bœs, Freinet, Pieron, Vérel, Wallon, Weber, Weill et les nombreuses personnes qui ont bien voulu répondre aux deux questionnaires publiés par la commission que présidait le Dr H. Wallon.

Les constatations et les suggestions contenues dans ces réponses et présentées par Mme Chenon-Thivet et M. Weill ont donné lieu, au cours de plusieurs séances, à des échanges de vues sur ce que devraient être les classes d'orientation, dans leur organisation et dans leur fonctionnement. M. le Dr H. Pieron, M. le Dr H. Wallon et M. Weber ont bien voulu se charger de rédiger le texte dans lequel le G. F. E. N. exprimerait à M. le Ministre ses vœux au sujet de ces classes (1).

Le texte ci-dessous a été remis à M. Zay le 31 mars 1938.

(La Rédaction.)

Le Groupe français d'Education nouvelle a enregistré avec une grande satisfaction, dans les projets de réforme de l'enseignement, l'institution d'une classe d'orientation destinée à faciliter le choix par les écoliers de la voie qui leur conviendrait le mieux au moment où s'ouvre à leur avenir un carrefour de routes divergentes, et il s'est félicité de voir entreprendre immédiatement une expérience d'organisation de telles classes d'orientation, tout en regrettant que les conditions de cette expérience n'aient pas été précisées de façon assez satisfaisante pour rendre les résultats plus instructifs et plus concluants.

Et, à cette occasion, au moment où doit être envisagée l'organisation définitive, le G. F. E. N., conscient de l'importance que prennent les méthodes pédagogiques actives dont il préconise le développement, et qui sont recommandées à juste titre par les instructions ministérielles, tient à présenter quelques considérations générales :

1° *Pédagogie et classes d'orientation.* — Entre les maîtres et l'élève les rapports actuels sont essentiellement des rapports de connaissance. Le premier enseigne, le second apprend et les examens ne sont que la vérification des connaissances acquises. Ils ne peuvent que d'une façon bien indirecte permettre d'apprécier les aptitudes et les goûts qui sont les données premières d'une bonne orientation. Car les succès ou échecs scolaires peuvent être dûs à des causes bien diverses. Et d'ailleurs combien d'aptitudes auxquelles les occupations de la classe peuvent ne pas donner occasion de se manifester ! Quant aux goûts, l'attitude de l'élève à l'égard des exercices qui lui sont proposés est trop souvent la preuve qu'il n'existe entre les uns et les autres aucune concordance.

Pour la discrimination (ou la recherche) des aptitudes, des méthodes sont déjà en usage, dont il serait inconcevable qu'on *ne fît pas l'essai dans les classes d'orientation*, alors *même qu'on jugerait nécessaire de les perfectionner.*

Les méthodes actives s'imposent ici avec évidence. La question des goûts offre peut-être plus de difficulté. Il faudrait évidemment pouvoir observer l'enfant hors de l'école, dans les activités qu'il se choisit lui-même, soit dans ses jeux, soit dans les services qu'il se plaît à rendre autour de lui. Mais à l'école même l'*utilisation des loisirs*, qui est un problème aujourd'hui officiellement posé, peut fournir un beau champ d'observation. On peut aller plus loin encore et se demander si les goûts de l'enfant ne pourraient être décelés dans la pratique même de l'enseignement à l'aide de méthodes pédagogiques appropriées. Les goûts se manifestent par une préférence, par un choix. La matière scolaire ne peut-elle donner des occasions de choix si elle offre un champ suffisant pour permettre à l'activité des enfants de s'y déployer sous des formes diverses avec une certaine liberté. A cela *plusieurs conditions sont nécessaires.*

Si le programme des classes d'orientation — qui paraît avoir surtout retenu l'attention — est établi par une assemblée de spé-

(1) Rappelons à nos lecteurs qu'en adhérant au G.F.E.N. (5 fr. au minimum), ils reçoivent le Bulletin qui tient au courant des activités du Groupe et assure la collaboration de ses membres.

cialistes qui veulent chacun une place pour sa spécialité, les maîtres différents pourront bien essayer de se disputer l'attention et le zèle des enfants, mais les enfants eux-mêmes n'auront aucun moyen de choix spontané et par là révélateur, et n'auront d'autre liberté que de répondre par leur attitude scolaire « oui ou non » à ce qui leur est proposé.

Le mal s'aggrave si les disciplines choisies sont telles qu'elles ne peuvent fusionner entre elles et ainsi établissent comme des cloisonnements dans l'activité de l'enfant. Ce défaut pourra être amplifié par la multiplicité des professeurs plus soucieux chacun de préparer à la discipline qu'il représente que de consulter les goûts de l'enfant. Une conséquence connexe est le morcellement de l'emploi du temps, obligeant l'enfant à interrompre son effort pour s'adapter successivement à des tâches hétéroclites. Il peut même arriver que la suite de ses occupations soit déterminée surtout par des « nécessités de service » c'est-à-dire par les convenances du professeur ou par celles de l'administration. Inutile d'insister sur les inconvénients de pareils errements.

Mais puisque programme il y a, il paraît nécessaire que ses différentes parties correspondent aux intérêts spontanés des enfants de telle sorte que la prépondérance de tels ou tels puisse s'y révéler. Ainsi le travail manuel — dont on ne saurait trop souligner l'importance — puiserait ses tâches, à la fois dans l'enseignement scientifique et littéraire, simultanément donné aux enfants. Entre l'enseignement scientifique et littéraire devraient être également aménagés de nombreux contacts. La méthode dite des centres d'intérêt en donne les moyens. Elle suppose une étroite collaboration des différents maîtres auxquels est confiée l'instruction des mêmes enfants. Avec de la souplesse dans le détail des coordinations nécessaires, l'exécution du travail dans son ensemble est très réalisable. Quant aux enfants ils pourront à propos du même objet révéler lesquels de ses aspects répondent le mieux à leurs goûts et trouver dans la satisfaction de ce goût le point de départ de leurs efforts.

Le travail par groupes augmentera ces avantages de la méthode. La collaboration amènera chacun à choisir les tâches qui lui conviennent et lui plaisent et en même temps lui permettra de profiter des efforts d'autrui.

Enfin, entre maîtres, la collaboration en vue d'organiser le travail et aussi de mieux suivre chaque enfant dans la manifestation de ses diverses activités, sera d'autant plus étroite qu'ils seront moins nombreux, mais éventuellement elle pourra être resserrée si l'un d'eux assume la tâche d'établir la liaison entre tous en s'attachant spécialement à veiller sur tous les travaux des enfants.

2° *Préparation des maîtres pour les classes d'orientation.* — C'est évidemment parmi les éducateurs qui ont le goût de l'observation des enfants et la pratique des méthodes actives que doivent être choisis les maîtres chargés des divers enseignements dans les classes d'orientation.

Mais, en outre, il est indispensable que ces maîtres soient plus spécialement préparés, par une connaissance sérieuse de l'enfant et de son développement psychophysiologique et par une pratique des méthodes éprouvées d'examen psychologique, à la détermination des aptitudes réelles.

Il serait donc nécessaire d'organiser, sinon pour tous, du moins pour un assez grand nombre des éducateurs choisis (au moins un par classe) un enseignement préparatoire, théorique et pratique, de psychologie pédologique, enseignement qui devrait être donné à Paris, sous la forme d'un stage d'une durée minima d'un mois.

Autour de l'Orientation Scolaire

par Mme CAZAMIAN

Peut-être l'idée qu'il soit possible et désirable de modifier les pratiques de l'Education nationale en France commence-t-elle à progresser dans les esprits. Deux sociétés dont les membres appartiennent en majorité à l'enseignement secondaire féminin : la section d'éducation du Conseil national des Femmes, et l'Association des Françaises diplômées d'Université, branche française de la Fédération internationale des Femmes universitaires, avaient mis à l'ordre du jour cet automne la question des classes d'orientation. Elles ont fusionné le jeudi 20 janvier, à Reid Hall, pour entendre M. Gustave Monod exposer et défendre la réforme ; et l'afflux d'auditrices — parmi lesquelles on re-

marquait plusieurs auditeurs — fut tel qu'il leur fallut abandonner le salon où ont lieu leurs réunions habituelles, pour émigrer dans la grande salle de cette accueillante maison.

Avec une clarté, une simplicité persuasives, M. Monod décrivit à grands traits l' « expérience » telle qu'elle se déroule actuellement au lycée de Sèvres, à Chaptal, et dans une quarantaine d'établissements en province.

Expérience ! L'on est tenté, après avoir observé une fois de plus les réactions du public, de revenir sur ce mot, si mal compris qu'il serait peut-être opportun de le bannir et de le remplacer par quelque autre terme : adaptation ou recherche, par exemple ; car il ne s'oppose pas, ainsi qu'on paraît trop souvent le croire, à la sagesse héritée du passé — qui ne saurait que se réclamer de l'expérience, elle aussi — mais à la routine, au déssèchement, à l'ankylose de la pensée ; il ne signifie pas indifférence aux intérêts de l'élève, mais au contraire étude attentive et mise en pratique de tout ce qui peut le servir. Quand donc la folle analogie, la légende malfaisante et le cauchemar exorbitant de l' « enfant cobaye » auront-ils vécu ?

Celles et ceux qui ont entendu M. Monod ne devraient plus en être victimes. Car il est impossible de traiter un sujet ardemment controversé avec plus d'humanité et de mesure qu'il ne le fit, mettant l'accent sur les précautions dont est entourée la réforme, qui ne se généralisera qu'après un vote du Parlement, si elle a donné des résultats favorables. Il en a résumé les caractères, qui sont ceux que les éducateurs réfléchis, appuyés par les psychologues et les hygiénistes, réclament depuis longtemps pour leur valeur propre : classes peu nombreuses — 20 élèves au maximum — horaires réduits, du fait qu'aucun travail à la maison n'est imposé ; cours moins spécialisés et coordination des enseignements ; développement de l'éducation physique ; introduction de travaux manuels et techniques ; option entre trois types d'études, susceptible d'être corrigée après un ou deux trimestres d'essai.

M. Monod a ensuite passé en revue les diverses objections soulevées ; et il les a discutées avec infiniment de sympathie, de pénétration et de bonne grâce :

Prolongation possible des études, à laquelle il ne verrait, pour sa part, pas grand inconvénient ; cela répondrait d'ailleurs à une tendance sociale générale, manifeste dans tous les ordres d'enseignement et dans la plupart des carrières.

Question de l'âge, que beaucoup jugent prématuré oubliant qu'en fait les enfants dès la 6e sont, dans le régime actuel, obligés d'opter ; ils le font, ou leurs parents le font pour eux, sur des indices très insuffisants et parfois mal interprétés. Il n'y a donc rien de changé, si ce n'est qu'on leur offre un ensemble d'informations et de garanties supplémentaires, afin d'éviter si possible les faux départs ; tout en établissant la possibilité de bifurcations et de rétablissements dans le cours ultérieur des études.

Protestation des familles qui, il faut bien le dire, montées par toute une partie de la grande presse, et pour des raisons autres que pédagogiques, craignent de voir échapper à leurs mains la direction de leurs enfants — droit sacré, même s'il est exercé à tort et à travers, dirait-on ; droit dont elles sont, en notre pays, si jalouses qu'aucun engagement, aucune offre de cordiale collaboration n'ont jusqu'ici réussi à leur inspirer tout à fait confiance.

Difficulté de faire coïncider l'observation des élèves avec un enseignement positif, de façon à ce que l'année d'orientation compte dans le cycle des études, et ne soit pas « perdue ». Nul n'est besoin d'insister sur la réponse dans une revue d'éducation nouvelle. L'espoir de M. Monod, sinon sa foi, c'est que les enfants constamment surveillés, intéressés et stimulés, bénéficiant de méthodes individualisées et actives, tireront plus de profit de cette classe que d'aucune autre, du point de vue de leur culture comme du développement de leur personnalité.

Terreur de voir l'enseignement tomber entre les mains de froids techniciens ou de pernicieux novateurs, les spécialistes de la psychotechnique et de la biotypologie, voire de la psychanalyse. M. Monod nous le répète : les classes d'orientation ont été confiées aux maîtres en exercice qu'intéressait la tentative, et sont dirigées par eux (après un stage pédagogique en septembre dernier qui fut une prise de contact et une occasion d'échange de vues) « selon leur bon sens, leur expérience et leur sympathie ». Sans doute M. l'inspecteur Fontègne leur a proposé un questionnaire détaillé, sous la forme d'un « livret d'orientation », pour y consigner leurs observations ; ce livret répond à des intentions multiples qui peuvent paraître ambitieuses ou subtiles et irréalisables ; c'en était assez pour dérouter les esprits timorés, pour susciter de faciles indignations et de complaisantes moqueries. Pourtant il s'agit de suggestions, susceptibles d'être adoptées ou négligées, modifiées ou corrigées par chacun, et nullement d'un programme impératif, ainsi que le disent clairement les indications données en tête. Mais qui empêchera la routine de tourner en dérision ce qui la dépasse, et de prêter à la partie adverse sa

propre stupidité ? L'éducation, le plus difficile des arts, est pourtant un sujet sur lequel chacun tranche dans le vif.

Loin de reprocher aux réformateurs une intransigeante hardiesse, on peut se demander si, puisqu'il s'agit d'une « expérience » les conditions élémentaires de sa réussite et de sa valeur probante ont été réunies. Rien n'était sans doute plus malaisé, étant donné la multiplicité inextricable des faits dans lesquels elle devait s'insérer ; étant donné aussi toutes les susceptibilités, toutes les inquiétudes à ménager. Mais enfin, la science garde ses droits, en ce domaine comme en tout autre, dans le présent et plus encore dans l'avenir ; et, sachant quels esprits éminents, quels travailleurs d'élite représentent en France les disciplines incriminées, — je ne veux nommer que MM. Piéron et Wallon, — on se résignerait mal à ce que leur compétence ne soit pas pleinement utilisée. Aussi peut-on relever avec plaisir les paroles de M. Monod lui-même dans la conclusion de son rapport général : « Si les psychotechniciens veulent bien de temps en temps visiter nos classes et nous aider de leurs conseils, conduire eux-mêmes certaines expériences et les interpréter avec nous, nous leur en aurons une très grande reconnaissance. » On peut espérer qu'il y a là le germe d'une collaboration régulièrement établie, que rien ne saurait tout à fait remplacer.

M. Monod s'étant aimablement mis à la disposition de son auditoire pour répondre aux question qui lui seraient posées, un débat des plus animés s'est engagé. Dans l'ensemble, et malgré une ou deux protestations au nom de la souveraineté de la famille (lorsqu'elle est ce qu'elle doit !) l'auditoire a manifesté une chaleureuse sympathie pour les idées exposées ; l'extension de la réforme a été demandée sous la forme suivante : pourquoi l'un des nouveaux lycées de jeunes filles créés à Paris — le lycée Molitor, par exemple — ne serait-il pas tout entier un lycée d' « expérience », toutes les classes étant conduites selon les méthodes de la classe d'orientation ?

La réponse administrative a été négative ; mais quand une perspective de cet ordre a été ouverte dans un pareil milieu, elle ne se referme jamais tout à fait. J'ai constaté dans la suite que les avocates les plus intransigeantes des droits de la famille se rallieraient volontiers à la création d'un tel lycée, à condition que leur liberté de choix fût respectée. Il convient d'ailleurs de rappeler ici que, et le Conseil national des Femmes, et l'Association des Françaises diplômées d'Université, se sont associés, en octobre 1937, au vœu du Groupe français d'Education nouvelle pour la fondation d'un ou de plusieurs lycées dits d'expérience.

En attendant, remercions avec M. Monod, M. Châtelet et M. Jean Zay pour avoir mis à l'épreuve des idées qui nous sont chères ; car c'est l'essentiel des méthodes d'Education nouvelle qui peut-être vont pénétrer dans l'enseignement public ; puisqu'on y voit enfin, dans les classes d'orientation, la formation de l'esprit et du caractère fondée sur ce qui devrait en avoir été partout et toujours la pierre augulaire : la psychologie originale de l'enfant. Et faisons des vœux pour que les conditions inévitablement imparfaites dans lesquelles se déroule actuellement cette tentative — d'une portée beaucoup plus vaste que l'orientation — n'obscurcissent pas son succès afin qu'il éclate aux yeux même de ces aveugles qui ne veulent pas voir.

M.-L. CAZAMIAN.

Questionnaire proposé par la " Commission des Loisirs " du G. F. E. N.

Les réponses que nous espérons nombreuses, devront être adressées soit au siège du G. F. E. N., 29, rue d'Ulm, Paris, V^e^, soit à Mlle Soustre, rapporteur, Inspectrice primaire à Corbigny (Nièvre).

I. — Depuis quand fonctionnent chez vous les séances de loisirs ? Avez-vous conservé ou modifié l'organisation primitive ? Pourquoi ?

II. — D'après quels principes les enfants ont-ils été groupés ? âges, classes, nature des occupations, etc. — Ces groupes ont-ils été formés par vous ou par accord entre les enfants ? Sont-ils fixes ou leur composition varie-t-elle ?

III. — Pratiquez-vous, pour diverses occupations (et lesquelles ?) l'action par équipe, par groupe, etc. Avantages, inconvénients. Fonctionnement de ces organismes.

IV. — Occupations diverses des enfants.

pendant les séances de loisirs. Comment sont-elles prévues ? préparées ? Quelle part est faite à l'initiative individuelle, initiative des groupes, des maîtres ? Réactions des élèves ?

V. — Ressources dont vous disposez.

VI. — Atmosphère des réunions. Liaison avec le travail scolaire : existe-t-elle ? est-elle désirable ? — possible ? Répercussion sur le travail scolaire et la discipline.

VII. — Ces séances vous ont-elles aidé à mieux connaître vos élèves ?

VIII. — Programme d'une ou deux de vos séances de loisirs (loisirs de plein air ; loisirs sédentaires).

IX. — Pouvez-vous tenter, dans de suffisantes conditions de sincérité une enquête parmi les enfants ? par exemple sur : ce qu'ils pensent de l'organisation actuelle des loisirs ; leurs distractions préférées ; leurs desiderata ; la séance qui leur a paru la plus agréable — la moins agréable ?

X. — Quelle est, d'après vous, la valeur de l'expérience tentée : pour les maîtres, la vie scolaire, les méthodes d'éducation, les relations avec les parents ? etc... — Initiatives diverses. — Vœux.

Chronique Française

par M. E. Delaunay

Expériences en cours et réformes. — Les expériences et les réformes dont nous avons parlé dans notre précédente chronique (juin 1937) continuent de préoccuper le monde pédagogique, les milieux politiques et les familles. Ces expériences en sont encore à la période de tâtonnements qui « paraît avoir suffisamment duré » à L. Dumas (*L'Ecole Libératrice*, 6 novembre 1937). Sur certains points cette chronique constituera donc une suite à la précédente.

Scolarité prolongée. — En juin dernier nous avions posé la question: « Comment sera aménagée la septième année de scolarité ? » Le ministre répond dans une circulaire du 9 août 1937. Là où on pourra organiser des classes spéciales, l'enseignement devra comprendre :

« *a*) Un enseignement de culture générale orienté vers les activités économiques dominantes ;

b) Un enseignement pratique — par exemple, pour les garçons dans les écoles rurales, de nombreuses visites aux champs de démonstration et au jardin scolaire, et une initiation aux travaux d'artisanat rural ; partout, pour les filles, un enseignement ménager. »

Mais lorsqu'on ne pourra organiser de classes spéciales : « Il peut être difficile de donner un caractère suffisamment pratique à l'enseignement de scolarité prolongée. »

Les instituteurs sont généralement moins optimistes que leur ministre : « Tout reste à faire dans ce domaine et il y a beaucoup à faire », écrit C. Freinet dans *L'Educateur Prolétarien* (octobre 1937). Dans la même publication Gobin précise : « La prolongation de la scolarité a compliqué sérieusement la tâche déjà fort difficile des maîtres des écoles à classe unique et à deux classes qui, malgré leur bonne volonté, ne pouvaient créer une division supplémentaire sans léser gravement les intérêts des multiples divisions déjà existantes, (novembre 1937).

Non moins sévère est le secrétaire pédagogique du Syndicat national des Instituteurs : « *Scolarité prolongée !* Il faut l'organiser à tâtons, sans programme et sans possibilité d'en expérimenter un, puisqu'on ne sait encore rien ni du Certificat d'études nouveau style, ni des programmes qui y correspondent, ni de l'âge, ni même de la forme de l'examen. »

Le 3 décembre, à la Chambre, le ministre déclarait : « ...J'entends bientôt, après une période d'expérience, où j'ai laissé une certaine initiative au corps enseignant, codifier dans des programmes un enseignement, qui sera parfaitement conforme à l'esprit dans lequel le Parlement a voté cette loi. » Hélas ! Lorsque nous aurons ces programmes, peut-être regretterons-nous l'initiative perdue.

P. Habrard, dans *L'Ecole Emancipée* (12 décembre 1937), se montre un critique plus amer : « Nulle part les circulaires ne font allusion aux millions nécessaires pour les constructions scolaires, l'augmentation du personnel, l'organisation des classes intercommunales et du transport des écoliers, etc..., etc... »

Sans nul doute M. Jean Zay songe bien à ces millions mais le ministre est opportuniste : il sait que des projets de loi ont déjà été déposés qui auraient pour effet de torpiller la prolongation de la scolarité dans les milieux ruraux — s'ils étaient votés. Il n'ignore pas non plus les « besoins de la

défense nationale ». Je ne veux pas parler de ceux qui ont trait à l'éducation de la jeunesse, mais des dépenses d'armement.

Que va devenir le Certificat d'Etudes primaires élémentaires ? — Non seulement la question, que nous avions déjà traitée longuement a encore fait couler beaucoup d'encre, mais le Conseil National du Syndicat National en a longuement délibéré le 23 décembre dernier.

Sans nul doute de nombreux instituteurs, soucieux avant tout de la fréquentation scolaire auraient-ils souhaité le recul de l'âge des candidats mais il faut compter — comme nous l'avons montré — avec les désirs des membres de l'enseignement secondaire, et avec le souci de tous ceux qui veulent briser les privilèges de classe en rendant l'enseignement du second degré gratuit et en le réservant aux enfants pourvus du Certificat d'Etudes primaires élémentaires.

Tout compte fait, il est probable que l'âge de l'examen sera légèrement avancé, que le programme en sera allégé mais d'autres réformes (éducation physique, orientation, loisirs dirigés) provoqueront sans doute de nouvelles modifications de l'examen.

« L'Ecole maternelle, rappelle Mme Séclet-Rion dans *L'Ecole des petits* (janvier 1938), jouit d'une entière liberté dans le choix de ses enseignements. Elle n'est pas astreinte à transmettre aux enfants dans un temps limité, une somme déterminée de connaissances. Les résultats de son enseignement ne sont pas sanctionnés par des examens, attestés par des diplômes. Heureuse école où l'on peut faire de l'éducation sans avoir le souci d'assurer la fréquentation scolaire et de satisfaire à des désirs aussi contradictoires que divers.

Classes d'orientation. — Divers articles de cette revue ont été consacrés à cette question et ceci nous permettra d'être brefs.

Il y aurait fort à glaner cependant, surtout dans *Le Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle* (octobre 1937, novembre et décembre 1937) dans *Education* et dans *L'Information Pédagogique*.

Rappelons d'abord qu'il s'agit d'orientation scolaire et non d'orientation professionnelle. Constatons enfin que certains antagonismes ne désarment pas. L'accord sera difficile entre le primaire et le secondaire, chacun voulant tirer la couverture à soi. Les uns voudraient que les études secondaires commencent dès l'âge de 10 ans, les autres les voudraient plus tardives ce qui nous ramène au problème des examens. Conflit social aussi : M. Jean Zay déclare sans doute que la liberté des familles demeurera entière, il n'en est pas moins vrai que lorsqu'on fera place aux élites populaires, dans les établissements du second degré il n'y restera plus de place pour les médiocres qui encombraient ces établissements par privilège de fortune. « A pratiquer une politique dont le plan est trop discret — écrit Dumas, à propos des classes d'orientation —, on soulève beaucoup plus de difficultés qu'à aborder carrément un problème de cette nature. »

Souhaitons, avec Dumas, que le ministre de l'Education Nationale ne soit ni trop discret, ni trop timide.

A propos de cette question une note de M. Pierrot dans *Plus loin* (octobre 1937) mérite d'être relevée : « Quant à la division des hommes en *catégories* sociales distinctes... elle était encore plus accentuée autrefois... Pour accélérer le mélange, il faudrait une orientation professionnelle plus tardive et donner à tous les adolescents, de 13 à 16 ans par exemple, une instruction mi-manuelle, mi-théorique, en les intéressant à toutes les activités humaines. »

La réduction des horaires dans les Ecoles primaires. — En 1936-37 des expériences de réduction du temps consacré à l'étude avaient été entreprises dans trois départements. En 1937-38 ces expériences seront étendues à vingt-neuf autres départements.

« Réduire l'enseignement, écrit le ministre (circulaire ministérielle du 9 août 1937), ne signifie pas qu'on diminue le temps pendant lequel l'enfant est soumis à l'action de l'école — nous entendons que les heures dont parle l'arrêté soient bien des heures effectives d'éducation. La formule nouvelle de nos horaires pourrait être la suivante : trente heures d'éducation dont vingt-quatre d'enseignement proprement dit. » Les six heures non consacrées à l'enseignement proprement dit le seront aux jeux et aux sports (3 heures) et aux loisirs dirigés (3 heures).

Education physique. Jeux et sports. — L'horaire hebdomadaire des écoles primaires élémentaires qui datait du 23 février 1923 accordait déjà une heure trois-quarts aux récréations et deux heures aux exercices physiques.

L'éducation physique disposera donc de trois heures supplémentaires : « Une demi-journée par semaine ou une heure par jour. » (Déclaration de M. J. Zay à la Chambre le 3 décembre 1937.) A propos de ce choix entre l'heure de culture physique hebdomadaire et l'après-midi hebdomadaire, le docteur Bergouignan a déclaré à Evreux (Conférence reproduite dans *L'Education* de septembre-octobre 1937) : « Pour ma part, je ne crois

pas qu'il faille adopter d'une manière universelle l'un ou l'autre système. Ils doivent se combiner. » Et le docteur Bergouignan recommande l'emploi du premier pendant la mauvaise saison, du second pendant le troisième trimestre.

On ne saurait faire de cette recommandation une règle générale ; dans de nombreux milieux toute éducation physique sera impossible pendant le mauvais temps faute d'abri.

Les besoins ne sont d'ailleurs pas les mêmes. J'ai eu jadis des élèves qui faisaient plus de six kilomètres, à pied, pour venir en classe et qui devaient, bien entendu, en faire autant le soir pour rentrer à la maison. On me dira que maintenant la bicyclette évite de si longues marches. Sans doute, mais songe-t-on aux travaux de nos petits paysans à la maison paternelle. Non seulement cette distinction des besoins des petits paysans et de ceux des enfants de la ville est justifiée mais encore il faut, avec le Dr Bergouignan, considérer l'E. P. « de l'**enfant anormal**, cherchant à séparer les cas où elle répond à une véritable thérapeutique, de ceux très fréquents, où elle est formellement contre-indiquée » et celle de l'**enfant normal**.

Cette citation nous montre que la collaboration des médecins est indispensable. J'entends par là celle de médecins fonctionnaires car : « N'avez-vous pas déjà vu des parents venir vous demander un certificat pour que leur enfant soit dispensé de gymnastique à l'école ? Vous pouvez être sûr qu'il s'agit le plus souvent d'un enfant pour lequel une gymnastique, bien conduite évidemment, serait le meilleur des stimulants... et si, en conscience, vous refusez le certificat, les parents iront de médecin en médecin jusqu'à ce qu'ils aient pu obtenir le précieux papier. » Dr Bergouignan.

Loisirs dirigés. — Dans sa circulaire du 9 août 1937, le Ministre écrit : « Mais on se propose d'aérer notre système d'enseignement et, tout en faisant à l'éducation du corps la place qui lui convient, de multiplier les contacts avec la nature et avec la vie, de donner une part plus grande à la spontanéité de l'enfant et, dans une mesure raisonnable, à son libre choix. Ces préoccupations s'accordent avec l'esprit des systèmes préconisés par les plus modernes éducateurs, et fondés sur une connaissance plus poussée de la psychologie de l'enfant ». Et M. J. Zay qui ne désire point s'aliéner les conservateurs sociaux et pédagogiques ajoute : « Mais on tient à dire qu'elles ont été familières à tous ceux qui ont établi notre école publique et rédigé les instructions antérieures. Les modifications aujourd'hui proposées s'insèrent naturellement dans l'évolution pédagogique française. »

L'historien qui ne disposerait que de la circulaire ministérielle risquerait fort de juger inexactement la genèse de la réforme et sa portée.

J. Nathan écrit : « L'idée des loisirs dirigés était ainsi dans l'air. Mais c'est l'application de la loi des 40 heures qui a hâté leur réalisation. L'administration, à juste titre, ne se souciait guère de libérer complètement le samedi, ce qui aurait déséquilibré la semaine scolaire. Pouvait-elle, d'autre part, refuser aux parents qui s'absentaient pour un week-end la possibilité d'emmener leurs enfants ? On a donc généralisé la pratique déjà en vigueur dans un certain nombre de lycées en supprimant les classes du samedi après-midi ; et les loisirs ont été institués à titre facultatif par la circulaire du 8 juin 1937... » (*Information Universitaire*, janv.-fév. 1938).

Bref, l'idée pédagogique a pu commencer à se réaliser grâce à des circonstances sociales favorables.

Mais quelle sera la portée de cette nouveauté. Une *évolution* ? comme l'indique le Ministre. A notre avis : le début d'une *révolution* pédagogique. C'est aussi ce que pense Freinet : « Il faut que l'école reste un tout et que l'esprit qui, selon les conseils du Ministre, doit imprégner les trois heures d'activité libre gagne peu à peu tout l'enseignement. C'est dans ce sens surtout que l'expérience en cours a une portée considérable : elle est comme un coin d'éducation nouvelle enfoncé en plein cœur de l'école. » (*L'Educateur prolétarien*, 30 nov. 1937).

Je ne crois pas cependant que l'école reste un tout, je crois plutôt qu'à l'exemple de l'activité sociale elle fasse place — comme l'ont fait maintes écoles américaines — d'une part à des activités libres, d'autre part à des activités taylorisées.

Obstacles matériels et économiques. Exigences financières. — M. Jean Zay prévoit bien que l'introduction des loisirs dirigés se heurtera à quelques difficultés. Il écrit : « On ne saurait dissimuler que la mise en pratique d'un tel dessin ne se heurte pas aux mêmes obstacles dans les centres urbains et dans les écoles rurales.

... Dans les écoles rurales à une seule classe, le problème est autrement complexe puisqu'un même maître doit diriger en même temps les occupations de plusieurs groupes d'enfants d'âges très différents. On ne croit pas cependant qu'il passe en difficulté celui qui se pose dans ces mêmes écoles à toutes

les heures de la vie scolaire... Il n'y a vraiment aucune raison pour que la bonne volonté et l'expérience de nos instituteurs et institutrices ne triomphent pas de ces réelles difficultés. » L' « optimisme raisonné » de Freinet — car Freinet est optimiste lui aussi — diffère un peu de celui du Ministre de l'Education nationale : « Il ne faut pas dire qu'on peut, dans tous les milieux, transformer sa classe. Cela n'est pas vrai . » « Et n'avons-nous pas d'excellents camarades que les conditions déplorables de l'école retiennent contre leur gré dans une voie dont ils sentent la malfaisance. N'avons-nous pas même des adhérents qui, après avoir respiré l'air libre de nos techniques ont dû retourner à la mort des pratiques traditionnelles et qui ne trouvent parfois pas d'autre remède que de fuir un jour, à nouveau, un milieu impossible pour planter leur tente dans un village où on travaille enfin ! » (*L'Educateur prolétarien*, 15 décembre 1937).

Cet optimisme diffère cependant du pessimisme de Quélavoine :

« Les loisirs à l'école ?

« Sur le papier peut-être. Dans la réalité, non. Et la raison de la non exécution de cette partie du programme ministériel de la Réforme générale de l'Enseignement, on la trouve dans les trois mots fatidiques : *Pas de crédit.* » (*L'Ecole Emancipée*, 2 janvier 1938).

Opinions personnelles, isolées ? Non pas. Le personnel enseignant de Marseille, réuni en Assemblée générale le 29 octobre 1937 présente de sérieuses réserves (*Ecole Libératrice*, 27 nov. 1937). Les instituteurs et institutrices du Syndicat de la Loire-Inférieure, réunis en Assemblée générale à Nantes, le 16 décembre 1937 « ont le regret d'émettre sur l'expérience en cours les graves réserves suivantes :... » (*Ecole Libératrice*, 29 janvier 1938).

Les réserves sont partout les mêmes. Pour obtenir une éducation physique sérieuse il faudrait tout d'abord organiser l'Inspection médicale. Il faudrait des terrains de jeux, des abris pour pratiquer l'éducation physique pendant le mauvais temps et du matériel. Il faudrait aussi créer des cantines : « Trop d'enfants sont sous-alimentés... Appliquée à de tels enfants, l'éducation physique est dérisoire, pour ne pas dire dangereuse. Elle ne peut développer harmonieusement le jeu des muscles que là où il y a des muscles. » (*Ecole Libératrice*, 6 nov. 1937). Ceci pour l'Education physique.

L'organisation des loisirs ne s'accommode pas des classes surpeuplées. « Dans les classes prisons, même si elles sont neuves, où on a calculé tout juste la place des rangées de bancs et de l'étroit passage qui les sépare, tout travail nouveau et actif est impossible, l'enfant ne peut pas se dresser sans bruit, il ne peut ni s'organiser ni collaborer; et le pupitre ne permet aucune des besognes que réclame la pédagogie nouvelle .» (C. Freinet, *Plus de leçons*). Travaux manuels, radio, excursions, etc..., etc., exigent aussi des crédits.

Et le personnel ? Dans un discours, prononcé voici quelques mois, le grand écrivain anglais, Wells, déclarait que certains instituteurs ne sont plus perfectibles et que la mise à la retraite des deux tiers d'entre eux apparaît nécessaire. Or non seulement il y a des maîtres qui ne sont plus perfectibles, mais il y a aussi ceux que leur condition physique actuelle — parmi eux certains ont été des sportifs — (maladie de cœur, etc.) rend incapables de diriger l'éducation physique des enfants.

Obstacles spirituels. — Mais les obstacles spirituels sont les plus importants, ils seront les plus difficiles à vaincre. Il faut se rendre compte de la lenteur du progrès, là-même où nul obstacle matériel, nul conservatisme social ne viennent appuyer le conservatisme pédagogique. En veut-on un exemple ? En 1923 les programmes officiels reportaient l'étude des nombres décimaux du cours élémentaire (7 à 9 ans) au cours moyen (9 à 11 ans) ; en 1938 une très forte proportion des maîtres continue d'appliquer les anciens programmes. L'enseignement des nombres décimaux au cours élémentaire conserve aussi des partisans dans le corps des inspecteurs primaires.

Or un changement de méthodes, un changement dans l'esprit de l'enseignement sont bien plus difficiles à obtenir que de menues modifications de programmes.

Mais est-ce de tels changements qu'il s'agit ? Le ministre lui-même dans son intervention à la Chambre déclare vouloir « codifier dans des programmes un enseignement qui sera parfaitement conforme à l'esprit dans lequel le Parlement a voté cette loi. »

Peut-être faut-il voir dans ces paroles un certain opportunisme diplomatique en usage à la Chambre.

Mais si le Ministre n'ose point prendre le taureau par les cornes en présence d'une Chambre de Front Populaire pourra-t-il montrer plus d'énergie en présence de ces opposants plus hostiles à une réforme profonde que sont les associations de parents et le Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Les parents des élèves de l'enseignement secondaire, les seuls dont nous prévoyons l'opposition sont des privilégiés de la fortune ; il est tout naturel qu'ils défendent une éducation de classes. La question de l'ensei-

gnement du latin et du grec est plus une question sociale qu'une question de culture.

Les membres du Conseil supérieur de l'Instruction publique sont d'autant plus hostiles aux nouveautés que notre vieille Université est encore supérieure à ce qui existe dans maints autres pays. Que l'on courre le risque d'une création hasardeuse là où il n'y a rien, ou presque, se conçoit. Mais dans notre pays où il y a quelque chose, depuis longtemps, quelque chose qui s'est perfectionné au cours des siècles, la résistance aux innovations, partant aux démolitions, est plus forte. Tant qu'une vieille maison ne se lézarde pas trop son propriétaire hésite devant une démolition et une construction nouvelle.

Il s'agit de savoir si le Ministre veut réparer ou faire du neuf, s'il travaille à une évolution — comme il l'a dit — ou à une révolution.

Très justement, E. Perrin, dans *Education* (janv. 1938) écrit : « L'Ecole nouvelle a donc un autre but que de promouvoir de nouveaux agencements d'horaires et de programmes. C'est avant tout un mouvement spirituel... »

En présence des obstacles, des objections, il semble parfois que M. Jean Zay, recherche des compromis. Or il y a des compromis impossibles et un peu de hardiesse est parfois prudence. Que penserait-on d'un homme voulant apprendre à aller en bicyclette et ne se décidant pas à ôter son second pied de sur le sol ? Pour passer de la marche à la bicyclette, il n'y a point d'évolution possible, point de compromis et il en est ainsi lors de tout progrès important.

Que le progrès actuel puisse nous mener à une révolution pédagogique, j'en vois une preuve dans un certain désordre que la plupart de mes collègues — des sections tout entières du Syndicat national des instituteurs — reprochent au Ministre : extension de l'Education physique alors que l'Inspection médicale n'est pas organisée, réduction des horaires d'enseignement alors qu'on n'a changé ni les programmes d'études, ni les programmes d'examen.

On ne choisit pas les problèmes sociaux et on les résout en courant au plus pressé. La question de l'organisation des loisirs n'a pas été *posée* par le Ministre, elle lui a été *imposée* par des faits sociaux à propos de l'enseignement du second degré.

Le danger est que, dans notre pays, centralisé à l'excès, le Ministre ne compte trop sur la vertu des lois, des décrets, des programmes officiels et ne tire pas parti, autant qu'il le faudrait, de l'aide que ne lui marchanderont pas les organisations d'avant-garde, les pédagogues des groupes d'éducation nouvelle, si de son côté il veut énergiquement renouveler l'Education nationale.

« L'éducation nouvelle, écrit Mme Guéritte, ne se créée pas par décrets, mais *par des expériences très soigneusement préparées et des maîtres convertis, c'est-à-dire ayant totalement changé d'attitude envers les enfants.* » (*La Nouvelle Education*, janv. 38).

Et Vérel est aussi de cet avis : « Ce qui freine le progrès, dans nos écoles publiques, c'est beaucoup plus un faisceau de traditions pratiques qu'une réglementation étroite. Ce n'est donc pas tant de principes nouveaux qu'a surtout besoin l'école traditionnelle, mais de certains exemples. » (*L'Ecole Nouvelle*, sept.-oct. 1937).

L'erreur serait de vouloir codifier trop tôt les résultats d'une expérience et d'ôter ainsi aux pédagogues novateurs la liberté et l'initiative dont ils peuvent profiter actuellement.

E. Delaunay.

Nouvelles diverses

Cours de vacance du Centre international pour les Ecoles nouvelles

Le Centre international pour les Écoles nouvelles tiendra son premier cours de vacances pour les professeurs des écoles nouvelles cet été.

Le thème général du cours sera « Les Problèmes Pratiques des Ecoles Nouvelles » ; ces « problèmes » seront exposés par des personnes qualifiées.

Il y aura place dans le programme pour des échanges de vues entre les assistants.

Le cours aura lieu en Belgique du 23 juillet au 6 août. Pour d'autres renseignements, s'adresser à Mlle Amélie Hamaïde, rue Ernestine-II, Ixelles, Belgique.

Professeurs ! Ce cours est organisé spécialement pour vous. Venez, et amenez vos collègues ! On espère que chaque école membre du Centre International enverra le plus grand nombre possible de membres de son corps enseignant. Les autres seront aussi les bienvenus.

Centres d'Entrainement

pour la formation du Personnel des Colonies de Vacances et des « Maisons de Campagne des Ecoliers »

Sous le haut Patronage de M. Jean ZAY, Ministre de l'Education Nationale, de M. Marc RUCART, Ministre de la Santé Publique, de Mlle GÉRAUD, Inspectrice Générale des Ecoles Maternelles, Directrice des Stages, de M. André LEFÈVRE, Commissaire National des Eclaireurs de France. Chef des Stages.

Méthode de travail et programme

Le programme est basé sur les nécessités de la vie quotidienne d'une Colonie de Vacances. Il est directement inspiré par l'expérience des « métiers » de surveillant et de directeur.

Il y aura quelques cours théoriques, mais il y aura surtout des activités joyeuses et bien dirigées. Tous les sujets indiqués ci-dessous seront traités sous forme de démonstrations, débats, jeux, promenades, exercices pratiques. Les stagiaires recevront, dans le minimum de temps, le maximum de documentation immédiatement utilisable. On ne leur montrera pas seulement ce qu'il faut faire, on leur apprendra à le faire et à le faire faire.

Jeux de plein air.
Jeux d'intérieur.
Chants et danses populaires.
Comment raconter des histoires.
Travaux manuels.
Improvisations théâtrales.
Préparation d'une fête.
Observation de la Nature.
Culture physique.
Etude du milieu géographique et social.
Eléments d'hygiène.
Premiers soins.
Les aspects modernes de la Psychologie de l'enfant.
Aménagement et organisation matérielle.
Organisation financière.

Un certificat de présence sera délivré à tous les participants.

Un diplôme sera décerné aux Directeurs ou aux Surveillants qui auront fait la preuve de leurs capacités pendant les vacances prochaines.

Les trois centres de 1938

Beaureceuil (Vacances de Pâques).

Breteuil-sur-Iton (Vacances de la Pentecôte) du 5 juin à midi, au dimanche 12 juin, à 14 heures, au Château de Breteuil, que la Caisse des Ecoles du XVIIe Arrondissement a bien voulu mettre à notre disposition.

Andernos (Gironde) (Vacances de la Pentecôte).

Le Centre d'Entraînement fonctionnera du dimanche 5 juin, à midi, au dimanche 12 juin, à 14 heures, à l'Ecole de Plein Air d'Andernos, que l'Association de la Gironde des Pupilles de l'Ecole Publique a bien voulu mettre à notre disposition.

Les stagiaires inscrits avant le 10 mai recevront toutes indications utiles pour leur voyage.

Secrétariat : 11, rue Huyghens. Tél. : Danton 91-27, Paris, XIVe.

Permanence : 3, rue Récamier. Tél. : Littré 47-35, Paris, VIe.

EN SOUSCRIPTION

Albert EHM

L'ÉDUCATION NOUVELLE

Ses principes - Son évolution historique
Son expansion mondiale

Préface de Ad. FERRIÈRE

Ouv. près de 300 pp. 16 x 24

Prix de souscription ..... **20 fr.**

A PARAITRE

Albert EHM

F. W. FŒRSTER

Sa pédagogie morale

Préface de F. W. FŒRSTER

Ouv. près de 350 pp. 16 x 24

Prix de souscription..... **25 fr.**

Nombreuses indications bibliographiques (plus de 700 par ouvrage)

Editions ALSATIA, 1, Rue Garancière, Paris VIe

ou à l'auteur : **A. EHM,** *Lycée Fustel de Coulanges - STRASBOURG*

POUR PARAITRE PROCHAINEMENT

A LA RECHERCHE DE LA LIBERTÉ

Rédigé par Wyatt RAWSON

Préface du Professeur Ad. FERRIÈRE

Cet ouvrage sur la portée sociale de l'Education Nouvelle expose d'une façon complète les travaux du 7e Congrès de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle tenue à Cheltenham en août 1936.

Un volume in-8 couronne : 20 frs.

Envoi franco contre mandat aux EDITIONS FUSTIER
8, *rue de Choiseul, Paris* (2e)

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

'ASEN' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoeudres
d'après M. le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon – Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

---

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr 6

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge et de toutes nationalités

Internat et pavillon scolaire allemand seront ouverts cet automne

Directeur : KEES BOEKE

BILTHOVEN (Hollande)

HOBBEMALAAN 76

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

MAI-JUIN 1938 N° 137
16e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

H. VALLON. — *Développement moteur et mental chez l'enfant ; — Discussion.*
Ad. FERRIÈRE. — *L'extraordinaire évolution pédagogique du Chili.*
Paul GEHEEB. — *Les deux tâches de l'Education.*
H. MADRIZ DE KONINCK. — *Un essai d'application de la méthode Decroly au Salvador.*
Mme P. BOVET. — *L'Education Nouvelle dans l'Inde.*
Lisette VINCENT. — *Les Instituts pour ouvriers dans l'Espagne républicaine.*
L. BOES. — *A travers les Revues. Revues de langue française.*
Nouvelles diverses.
Livres.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm
PARIS (5e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur
à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

Prix de ce Numéro : France, 10 fr., Etranger, 15 fr.

Groupe Français d'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 5 fr. par an.

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

publient cette année, dans la série

LE BONHEUR DE LIRE :

PANORAMA DU FLEUVE : Création nouvelle du Père Castor. Album-dépliant formant frise murale de 2 m 40 × 0 m 24. Large synthèse du fleuve, depuis ses sources glaciaires ou souterraines jusqu'à la mer. Véritable œuvre d'art et centre inépuisable d'intérêt et d'observation, ce magnifique panorama en 8 couleurs, par A. EXTER, texte de M. COLMONT, trouvera sa place à la maison (chez les petits comme chez les grands) et à l'école.

Le Panorama du fleuve, en album dépliant (24×24) sous couverture double ..... 16 fr.
Le Panorama du fleuve, roulé sous étui..... 15 fr.

LA FERME DU PÈRE CASTOR : C'est l'album des animaux domestiques. Présentés dans le cadre de leurs occupations habituelles, les images d'H. GUERTIK et le texte alerte de LIDA donnent de chacun d'eux un portrait plein de vie et de charme.

La Ferme du Père Castor, 24 pages (24×28)..... 12 fr.

QUIPIC LE HÉRISSON : Après Panache l'écureuil, Plouf canard sauvage, etc..., voici maintenant, toujours contée par LIDA et imagée par ROJAN, la simple histoire d'une famille de hérissons. C'est aussi l'histoire du jardin et de ses hôtes minuscules et innombrables.

Quipic le Hérisson, 36 pages (23×21)..... 9 fr.

LA PETITE SIRÈNE : L'un des plus beaux, l'un des plus émouvants des contes d'ANDERSEN. 8 hors-texte en couleurs et en noir de BILIBINE.

20 pages (22×26)..... ..... 12 fr.

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6e)

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

---

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

écoliers eux-mêmes : idée chère à M. Riquelme, directeur, en 1930, de l'Enseignement public primaire.

***

On a critiqué ces réformes. On a dit que les maîtres, en présence de mille problèmes nouveaux, ont manqué de formation adéquate, d'instructions précises. Lorenzo Luzuriaga (*Revista de pedagogia*, n° 558, 1928) pense que les initiateurs, avec la meilleure volonté du monde, ont présenté des exigences prématurées, dépassant les possibilités culturelles du pays. La réforme vit plus de partisans et d'adversaires brillants que de réalisateurs patients. Cela apparut mieux encore quand le dictateur Ibánez, loin d'écarter les instituteurs, les appela à donner corps à leurs doctrines dans le cadre d'un Etat organisé. Les conseils provinciaux firent parfois figure de collèges d'incompétents. Tout changement a pour effet de susciter des inimitiés ; les gens blessés se coalisèrent... Ils entraînèrent les masses. L'Eglise et la réaction reprirent le dessus, sous le couvert même des conseils provinciaux institués ! Le manque d'argent fit remettre à plus tard bien des transformations matérielles. Ce qui prouve toutefois la valeur de l'idéal de la réforme et de sa systématisation très poussée, c'est que la contre-révolution (déclenchée sous le prétexte de troubles dus à l'autonomie scolaire dans une Ecole normale), en conserva l'essentiel. On put le voir en 1930, sous la dictature. Et bien mieux après elle, dès 1932. A cette date, les soi-disants « extrémistes » furent réhabilités et rappelés de l'exil. Durant cet exil, ces hommes courageux avaient approfondi leurs connaissances, usé largement de l'auto-critique et ils sont revenus à l'œuvre non pas *moins* idéalistes, mais plus réalistes. Le coup d'Etat des généraux, fin 1928, avait arrêté et scindé l'élan premier et suscité trois courants qui subsistent encore : les théoriciens purs, les éclectiques qui font une mosaïque de réformes partielles et les totalitaires, ceux qui jugent qu'en éducation tout se tient et qu'un lien organique fonctionnel étroit lie les grands principes et les moindres applications. Ce fut et c'est encore le point de vue des pionniers de 1927-1928.

Les Ecoles expérimentales ont fait le pont entre la première république des maîtres de 1928 et le retour des exilés en 1932. Ce fut en effet une idée que les pionniers n'eurent pas le temps de réaliser et que leurs successeurs — pour se donner l'air, eux aussi, de satisfaire aux exigences de la réforme désirée par le peuple, — reprirent et concrétisèrent. Ceci dès l'édit du 3 nov. 1928, au lendemain de répression de la révolution par les généraux. Dès le 6 déc., on passa à la réalisation. En 1933, Domingo Valenzuela (qui fut élève de W. Stern à Hambourg) a fait le point dans un livre « Experimentación Pedagógica en Chile ». Il estime que la méthode Decroly a le mieux réussi (en particulier dans les écoles de Chillán) ; le plan de Dalton ne répondait pas aux possibilités culturelles du pays ; la méthode des tests, qui se répandit d'abord comme une épidémie de rationalisation, suscitant des rêves de mécanisation de l'organisation scolaire tout entière, suscita une réaction violente comme ce fut le cas aussi à cette époque aux Etats-Unis et en Allemagne. Dès lors, on revint à l'emploi modéré des tests Binet-Simon-Stanford-Terman et de quelques tests genevois et nord-américains pour les cas douteux seulement.

En 1931, les écoles expérimentales, dirigées d'abord par des étrangers spécialistes, puis par des spécialistes du pays formés à l'étranger, perdirent leur caractère d' « importations » et furent libres de se créer leurs propres programmes, ceci à l'instigation de Oscar Bustos, nommé directeur de l'Enseignement primaire. Il en résulta quelques traits qui bientôt se dégagèrent de l'arrière-plan :

Self-government, contrôle du travail, éducation artistique, orientation pédagogique et professionnelle, barême national pour les tests mentaux et pédagogiques. Mais les formes de vie et de travail de l'Ecole active entrèrent définitivement dans les mœurs, parce qu'elles s'étaient révélées efficaces. Ce furent surtout : I. L'organisation des classes, avec répartition des élèves sur la base : *a*) de l'observation des maîtres ; *b*) de tests pédagogiques, dressés par des spécialistes ; et *c*) de tests mentaux, dans les cas douteux. — Chaque cours est *adapté* au groupe homogène ainsi constitué. — II. La communauté scolaire : chaque classe homogène forme centre ; action intelligente sur les parents ; collaboration en certains cas d'intérêt général, de différents cours ou classes ; assemblées générales quand un motif s'impose ; les parents deviennent peu à peu les agents actifs des décisions prises avec leur concours. — III. Organisation intérieure de l'Ecole. Les plans et programmes sont exposés et discutés en commun ; le sens des responsabilités en est accru d'autant. — IV. Vie de la classe. L'ancienne formule : « intéresser les élèves », fit place à l'intérêt jailli des élèves eux-mêmes, né spontanément. Des plans de travail (collectifs, par groupes ou individuels) sont proposés, discutés et adoptés. Auto-critique, division du travail, recherche des matériaux (choix des moyens pour atteindre le but), élaboration des matériaux. — Les enfants ainsi formés dès la 1re année scolaire se mon-

trent les plus entreprenants, les plus persévérants aussi. Ceci a permis le *travail libre*, auquel on réserve une matinée entière. Grand succès ! — Des groupes se forment qui décident de s'atteler à telle ou telle activité (jeux mathématiques, ateliers, arts, sciences exactes, agriculture, langues, éducation sociale, biologie liée avec élevage). — Dans une école de fillettes, on trouve : rythmique, langue, métiers manuels d'utilité ou d'art, dessin, travail ménager, puériculture. Ces mêmes principes de travail volontaire par groupes se retrouvent dans les écoles normales.

L'ancienne division du temps était source d'indiscipline *mentale*. La cloche brise les processus de l'innéité de la pensée concentrée. Elle mécanise l'école. — Dorénavant la matinée compte deux périodes qu'on règle selon les besoins quotidiens. L'après-midi, on s'occupe principalement par groupes restreints.

C'est la lutte contre le retour à la mécanisation et à la routine (moindre effort) qui s'est révélée la plus difficile, surtout au début, tant chez les adultes que chez les enfants. On a oscillé entre trop de règles et trop peu ; mais les abus de la liberté lassent vite ; ils sont l'effet d'une réaction contre la coercition qui a précédé ; et les trop fréquents changements d'horaires ou d'emploi du temps ramènent à une vie réglée ! Est-on sorti de l'époque des tâtonnements ? A-t-on trouvé l'hypothétique juste milieu ? Non, car il n'y en a pas. Mais si l'on connaît ce qui se fait de mieux ailleurs, on tâtonne moins longtemps. (J'ajoute que la connaissance rapide des types psychologiques abrège la durée des tâtonnements : on libère plus vite ceux qui le méritent et on tient mieux et plus longtemps ceux dont c'est le tempérament d'être suivis et guidés de près.)

⁂

Un cas intéressant est celui de l'Ecole Salvador Sanfuentes. On lit, dans l'introduction du programme, élaboré par le corps enseignant sur la base de ses expériences :

« La vie est un complexe d'éléments juxtaposés, mais aussi une « totalité » en voie d'élaboration dont les éléments ont besoin les uns des autres sous peine de dépérir... Le principe actif de la totalité agit comme une énergie qui confère un sens à cette solidarité », solidarité biologique — physique et psychologique — unissant et unifiant les éléments constitutifs de l'être ; et attribuant ainsi aux choses et aux actes leur valeur particulière. Chaque réaction vivante se manifeste comme étant fonction du tout auquel elle participe. En un sens, la même constatation peut être faite dans la société humaine. Les relations interhumaines se révèlent comme la projection d'une sorte de mentalité collective unique, quelles que soient les formes diverses et variées qu'elles revêtent. Quelques personnalités saillantes incarnent, en fait, cette mentalité collective. « Si l'on considère l'éducation comme un processus vivant, il est logique qu'elle soit le reflet — ou mieux : l'incarnation — de cette totalité qui la nourrit de sa sève. Non pas totalité arbitrairement limitée, mais émanant de l'époque et du milieu où l'on vit. L'organisme social est en croissance et en état de transformation incessante. Il n'en est pas moins vrai que nulle cellule ne peut vivre sans l'organisme. La formation de l'individu isolé est une utopie. La personne (qui est, elle aussi, une totalité) ne peut se former qu'en établissant des liens vivants avec cette autre totalité qu'est l'humanité, et, avant tout, l'humanité ambiante, le « prochain ».

Si la vie est une activité complexe coordonnée, le savoir l'est aussi : nulle connaissance n'existe sinon coordonnée au tout. Evitons donc les « branches » dont le tronc n'existe plus et les spécialisations sans contact avec la vie générale : rouages de montre hypertrophiés et sans la montre elle-même qui seule justifie leur existence. Mais la totalité n'est pas un système fini, arrêté, définitif. Elle vit. A l'école, elle suggère des méthodes et des procédés, elle est une source et aussi une fin, un but, un idéal, vers lequel s'orientent les techniques : moyens pour les fins.

En application de ces principes, le programme de l'Ecole expérimentale a établi un ensemble de directives générales comprenant : des cours fondamentaux donnant le minimum de culture jugé indispensable, mais devant provenir de l'appétit de savoir des enfants eux-mêmes ; notions en apparence éparpillées, peu à peu agglomérées en centres d'intérêt naturels ; — pour les adolescents, les « branches » se font plus systématiques, et se rattachent aux groupes : nature, société, langues et mathématiques. Mais, là encore, on ne tranche ni ne sépare artificiellement : on respecte les liens que la vie concrète établit entre les diverses sciences.

Une autre forme de lien avec la vie ambiante est réalisée par le contact établi avec les parents, et même avec d'autres personnes du voisinage. But : compréhension réciproque, étude des problèmes de chaque petit groupe et des liens des groupes scolaires entre eux. Il y a aussi des réunions de maîtres, réunions particulières pour traiter les problèmes des groupes ou générales pour ceux concernant l'école entière. Les petits groupes, dits cellules (élèves, parents et maîtres) ont parfois eux aussi des réunions mixtes réunissant l'école dans son ensemble.

Pour les cours des différents âges, on retrouve ici les caractéristiques : intérêts éparpillés, intérêts spécialisés concrets (biographies, voyages, monographies), etc. et le souci de la spontanéité d'une part et de la totalité de chaque enfant de l'autre (deux faces d'un même problème sous son angle originel et finaliste). Pour les adolescents on n'oublie pas l'activité sociale : hygiène, services à rendre, etc., dans l'entourage immédiat. L'imagination créatrice est également cultivée ou favorisée. Les activités libres sont contrôlées, discutées, dirigées, mais non réprimées. C'est souvent l'occasion d'activités complétant le programme de base et répondant à celles des fiches de développement et d'auto-instruction de l'Ecole du Mail à Genève. On retrouve aussi l'image du travail collectif libre de Winnetka, comprenant groupes artistiques, sportifs, sociaux, pédagogiques.

Le programme mentionne la bibliothèque scolaire et les fins auxquelles elle tend ; le cinéma scolaire ; l'art dramatique à l'école ; le travail des ateliers et des laboratoires, le plus souvent en connexion étroite avec celui des cours ; l'éducation physique : jeux libres, jeux collectifs, exercices et sports, donnant lieu à des sociétés. On ne néglige pas les mensurations et les examens médicaux (organisme, dentition). Les tests d'aptitudes servent à la sélection, au contrôle et aux suggestions concernant le travail pédagogique à venir.

***

Signalons, à côté des écoles expérimentales, la création d'écoles modèles dont le but est d'initier les maîtres soit à l'occasion de cours complémentaires, soit à l'occasion de stages. — Pour la première fois, grâce à des cours complémentaires (probablement obligatoires) on a vu le souci des méthodes psychologiques s'infiltrer dans les écoles du 2e degré. Une école secondaire expérimentale a été ouverte en 1932 près de Santiago et les méthodes nouvelles sont désormais autorisées dans l'enseignement secondaire des diverses provinces du pays. Dès 1933 surtout, la division entre programme minimum et travail complémentaire a donné lieu à des efforts fructueux. Ce travail a largement débordé les limites des anciens programmes et rejaillit, par choc en retour, sur les cours proposés pour les années suivantes : action et réaction de la théorie sur la pratique, puis de l'expérience pratique faite, sur la théorie et les applications futures. La culture de l'art et la philosophie y ont aussi gagné.

Une réforme se prépare quant à la formation des maîtres. Mais elle est encore dans les limbes, faute de préparation chez les professeurs des écoles normales et du fait qu'on en est encore à rogner et à ajouter au nombre d'heures hebdomadaires à consacrer aux différentes branches. L'importance de la psychologie génétique et celle des stages pratiques sont toutefois de mieux en mieux reconnues. (Déjà en 1930, un gros ouvrage de Carleton Washburne, « Better Schools », avait été traduit et publié par le Directeur Mussa de l'Ecole normale de jeunes gens de Santiago !) Des Facultés des Sciences de l'Education ont vu le jour dans plusieurs pays de l'Amérique du Sud. On étudie au Chili la création d'une Faculté semblable. En attendant, dès 1929, l'effort pour former et réformer les maîtres a été énorme : cours de toute sorte, à la capitale, instructeurs envoyés en province, orateurs (Léon Jeunehomme, l'auteur du programme belge actuel), expositions itinérantes, appel de maîtres étrangers, envoi de maîtres à l'étranger, impression d'ouvrages, visites organisées aux écoles expérimentales (mes conférences, d'abord jugées indésirables, finalement rendues obligatoires sous peine de sanctions !...). Dès 1933, tout est concentré dans l' « Instituto central de Perfeccionamiento », Section du Séminaire pédagogique supérieur. Les recherches pédagogiques, les résultats des écoles d'essai y sont centralisés, critiqués et classés. Les maîtres des écoles modèles de province y sont formés. Mais les distances sont grandes, les moyens de locomotion rares (paquebots, train de Valparaiso à Santiago, à Concepcion et un peu plus loin). Il faudrait des équipes ambulantes de professeurs pour adultes — comme en Turquie — et pour enfants — comme au Mexique. Mais cela coûte cher. Et il ne faut pas amener du surmenage chez les meilleurs maîtres mis trop à contribution ! Ni rabaisser pourtant le niveau du recrutement en abaissant le niveau de vie des maîtres ; car les hommes de valeurs se détournent alors de la carrière et les non-valeurs n'ont ni intérêt, ni compréhension pour la pédagogie. La formation des maîtres de la campagne pose aussi le problème qu'ont cherché à résoudre les fermes-écoles. Car il s'agit non de déraciner l'enfant de la campagne, mais de l'enraciner au sol ; pour cela le maître doit, non pas connaître seulement, mais vivre en spécialiste capable et intelligent, la vie du village. Tout cela est encore embryonnaire au Chili.

La tendance actuelle est de ne pas agir contre des groupes constitués puissants — tel le catholicisme organisé —, mais de les appeler à concourir d'une façon non politique au bien corporel et moral de l'enfance — et par là, au bien du pays tout entier.

Ad. F.

Les deux tâches de l'Éducation

par M. Paul Geheeb (*Extraits*)

La tâche temporelle de l'éducation varie en fonction de l'époque historique et du pays, du milieu, des circonstances, au sens étymologique de ce terme. Ici l'éducateur doit avant tout comprendre la signification de l'heure. Il n'est pas vrai d'affirmer qu' « il n'y a rien de nouveau sous le soleil ». La technique moderne, la crise mondiale sous sa forme actuelle, sont choses jamais vues jusqu'ici. Qu'on se tourne du côté du développement des sciences, du côté des transports — aviation — ou du côté des rapports entre les hommes — T. S. F. —, on constate que le globe terrestre est en voie de devenir une unité, au même titre qu'autrefois la famille ou le clan. Or, contraste tragique, jamais dans l'histoire on n'a utilisé transports et rapports interhumains avec une absence aussi scandaleuse de respect du prochain, avec autant de rudesse, de cruauté, comme si anéantir le prochain et détruire toute culture étaient devenus le mobile prédominant de l'humanité en folie. Les péchés que condamnaient les prophètes antiques, d'Amos à Etaïe, menaçant les coupables des foudres de Jehovah, sont des peccadilles devant lesquelles les chefs de peuple actuels et leurs acolytes trouveraient ridicule de reculer. Jamais on n'a exalté comme c'est le cas aujourd'hui l'égoïsme sacré de la nation, la violence brutale et le mépris cynique du droit et de la morale. Comment s'étonner, dès lors, que la jeunesse moderne ait perdu le sens de la raison et de la justice et qu'elle se jette dans le culte de tous les faux prophètes ? Les mots : crise de la culture sont dépassés ; c'est de faillite de la culture qu'il faut, semble-t-il, parler.

Plus que jamais surnagent, dans le déluge universel, ces paroles de Jésus : « Si vous ne devenez pareils à l'un de ces petits... ! ». Oui, le salut nous viendra de l'Enfance, dans sa pureté et sa beauté, pénétrée du sentiment de la sainteté de la vie et de la bonté primordiale envers tout ce qui vit. Tant qu'elle n'est pas déformée, empoisonnée par le vent de folie de l'actualité, tant qu'elle apporte encore sa confiance candide aux hommes et aux choses, tant que ses aspirations religieuses sont encore naïves et fraîches, — l'idéalisme le plus haut et le don de soi le plus absolu lui paraissent naturels. Or, que font les parents, la plupart d'entre eux, tout au moins ? Veillent-ils jalousement à ce que ces aspirations prennent corps, de plus en plus, et se moulent de mieux en mieux, demain, dans un monde meilleur que le nôtre ? Non. Leur ambition est de voir « réussir » leurs enfants, si possible de les voir briller dans le mond tel qu'il est, donc ils les armeront pour la lutte et cette lutte ne doit pas avoir de secret pour eux, nulle rouerie, nulle défiance, nulle règle du grand jeu ne doit leur échapper : profiter, tirer parti des circonstances, au risque d'écraser le prochain, voilà l'idéal. Et surtout, pas de scrupules !

Sans doute nombre de sages ont proclamé que le monde sera transformé par l'éducation. « A moi la jeunesse, à moi l'avenir ! » On ne les écoute plus. Eh bien, nous, nous les écouterons.

Notre communauté doit former une jeunesse décidée à lutter en faveur d'un monde meilleur. Elle ne s'adaptera pas à un monde lâche et pourri. Elle saura nager contre le courant. Elle s'opposera au « déclin de l'Occident », au nom des valeurs éternelles du droit et de la justice. La vie confortable, la sécurité et la jouissance matérielles ne sont pas son fait. Elle préfère combattre jusqu'à son dernier souffle en faveur d'une transformation de l'Homme et du perfectionnement de l'Ordre humain. C'est là véritablement le combat de la foi. Nos enfants, même du fond du chaos où nous vivons, sauront apercevoir la majesté divine, ils sauront découvrir et aimer sur chaque visage le reflet du Dieu qui l'illumine du dedans. La foi qui transporte les montagnes n'a rien à voir avec le pessimisme blasé de certaine jeunesse actuelle qui assiste avec détachement à la décadence universelle des valeurs. Car l'heure est au contraire à l'union de toutes les forces pour édifier une culture nouvelle, créer un avenir meilleur où les principes du Christ soient des réalités, autant entre individus qu'entre nations.

De même que, au sein de l'école, les jeunes doivent apprendre à résoudre le problème des rapports entre l'individu et la communauté, de même il nous faut leur donner l'occasion de connaître les rapports qui existent entre les cultures nationales et la culture humaine dans son ensemble. Ainsi seulement on se rapprochera d'une collaboration économique et d'une fraternité qui doivent être celles de l'humanité future. L'école est le milieu embryonnaire où le microcosme préfigure le macrocosme. Un proverbe dit, de l'enfant : Tel il est à douze ans, tel il sera

à trente » — ou : « L'enfant est le père de l'homme ». On peut en dire autant de l'école : « Ce que l'enfant apprend à vivre dans le milieu restreint où il est élevé aujourd'hui, il le réalisera dans le vaste monde de demain » — « Aujourd'hui est le père de demain. » Et même si l'humanité n'existe pas encore en tant qu'organisation constituée — puisque ni l'histoire, ni l'actualité ne nous montre rien de tel, — le devoir de l'école actuelle est de préparer cette véritable Société des Nations. Jamais plus qu'aujourd'hui une « Ecole d'Humanité » n'est actuelle, en tant que destinée à préparer cet ordre futur. Car ce qui doit être, sera. A nous de faire en sorte que ce qui sera soit meilleur que ce qui est.

Qu'on se représente, dans le cadre de l'école, les principales civilisations actuelles — celles de l'Occident et celles, aussi bien, de l'Orient, du Nord et du Sud — cohabitant en toute fraternité, chacune autonome, pleine et riche de sa substance historique et idéale, de son passé et de son avenir. Adultes et enfants de chacune d'entre elles approfondissant ses traits particuliers jusqu'au niveau — faut-il dire : tout au fond, ou : tout au sommet ? — où l'homme rencontre l'Humanité une, originelle et, souhaitons-le : finale, de mieux en mieux harmonisée, comme les membres et organes, chacun original en soi, concourent à la totalité de la personne humaine. Chaque enfant pénétrera donc dans le sanctuaire de sa culture particulière, mais sans ignorer les liens qui le relient — et qui relient son caractère national — à tous les autres. Car on peut dire des caractères nationaux ce qu'Alexandre Vinet — que nous citions — a dit de l'homme : chacun, dans la mesure même où il devient maître de soi, devient, du même coup, le serviteur de tous, assure mieux le service de l'humanité synthétique, totale.

De Kant à G. H. Wells ces vérités n'ont fait que s'affirmer de plus en plus nettement. Certes les éducateurs travaillent plus lentement que les diplomates et la diplomatie plus lentement que les canons ou les avions de bombardement. Est-ce une raison de renoncer, de désespérer ? Non. Cela nous apparaît tout au contraire comme un motif de plus de nous mettre à l'œuvre sans plus de retard. Construire enfin une humanité digne de ce nom ! Aucune tâche ne nous apparaît comme plus haute ni plus urgente.

Un essai d'application de la Méthode Decroly au Salvador

(Amérique Centrale)

(Extraits d'une causerie faite à des parents d'élèves par Hortensia Madriz de Koninck)

Comme on le sait, dans la méthode Decroly l'enseignement est basé sur l'expérimentation. Des pupitres immobiles où les enfants s'asseyent pour écouter et répéter la leçon, un tableau où le maître s'efforce de l'expliquer, ce type de classe aux murs nus est complètement proscrit de l'école decrolyenne. Dans celle-ci, la classe se transforme en atelier, en laboratoire, livre vivant où les enfants agissent, musées où les murs se couvrent de tableaux divers, œuvres d'enfants — créations ingénues il est vrai, mais — et c'est leur principal caractère — résultats de travaux personnels de l'élève.

La leçon d'observation sert de base à de nombreux exercices qui concourent à donner à l'enfant une connaissance aussi complète que possible du sujet étudié. Ces exercices sont intimement liés entre eux. De même que toutes les fonctions de l'intelligence s'interpénètrent et s'associent, un même sujet donne lieu à des exercices de comparaison et de logique, de vocabulaire et de calcul, d'expression orale et écrite, etc., comme aussi de peinture, de dessin, de différentes formes de travaux manuels : modelage, menuiserie, tissage, jardinage, etc...

Le but de toute action éducative, souligne Decroly, est à la fois de développer le cerveau et de stimuler l'enfant à l'activité, afin que l'école active, comme son nom l'indique, forme, en dernière analyse, des êtres capables de réaliser et d'utiliser leurs connaissances pour eux-mêmes et pour la collectivité.

L'observation constitue donc la base, la racine qui nourrit la frondaison de l'arbre. Mais comment observer ? Pour observer une graine, par exemple, on ne se contentera pas de la prendre en mains, de regarder son tégument, de faire une coupe : c'est là encore une connaissance limitée et superficielle. On

fait germer la graine, on varie les conditions de la germination pour découvrir les lois auxquelles obéit son développement. On peut placer différentes espèces de graines par exemple entre deux couches de coton ou de terre humide, mettre les unes dans un endroit obscur, les autres dans une demie clarté, d'autres en pleine lumière, quelques-unes seront semées dans de la bonne terre, d'autres dans du sable blanc, etc.

Avec ce système la nature parle à l'enfant un langage plus clair, plus profond, plus pénétrant, plus poétique aussi et plus vrai que ce qu'il pourra jamais extraire des livres — ou de ce que des maîtres s'efforceront de lui apprendre par des mots.

Et ici, par une inévitable association d'idées, ma mémoire évoque mes classes primaires et plus tard celles de l'Institut national, j'entends le professeur qui d'une voix dogmatique expose un sujet. Et nous répétions ses mots d'une voix monotone, indifférente. Et ce sont bien des mots, rien que des mots pour nous.

Il m'a fallu m'occuper moi-même d'enfants pour mesurer combien souvent cet enseignement purement livresque nous avait enlevé en même temps que l'intérêt la beauté de ce que nous ne connaissions que par ces mots.

Un jour ainsi, à la recherche de matériel d'observation pour mes petits élèves, je découvre à la campagne des feuilles remplies de petits œufs de papillons. J'arrive à l'école avec ce magnifique cadeau. Nous mettons les œufs dans un verre pour ne pas les abimer et deux ou trois jours plus tard la masse s'est transformée en un nid de vers immobiles et gris. Tous les matins nous allons chercher des feuilles fraîches pour les nourrir et de jour en jour nous les voyons se développer. Les enfants les observent et leur attention augmente en même temps que leur intérêt. Malheureusement les vacances viennent les priver des découvertes ultimes, me réservant à moi seule un véridique conte de fées ! J'emporte donc les vases chez moi et peu de jours après, des chenilles qui déjà ne rappellent plus en rien les petits vers qui sortaient des œufs paraissent malades. Malades et lourds, je crois qu'ils vont mourir, quand au matin, merveille ! — en touchant aux grandes feuilles vertes déchiquetées, je recueille un grand nombre de chrysalides. Et la source merveilleuse n'est pas tarie encore : un autre jour, un vol de papillons de couleurs imprévues surgit d'entre les feuilles, bat des ailes et se dirige ensuite vers la fenêtre pour aller se poser dans la lumière. Dans quel livre pourrions-nous trouver une « histoire » comparable aux spectacles de la nature ?

Je me suis attardée un peu à ce récit pour mieux souligner l'abîme qui sépare la méthode Decroly des tristes systèmes de nos tristes écoles traditionnelles qui se limitent exclusivement à des mots et ne laissent pas filtrer les rayons de la vie à travers leurs murs plus épais et plus froids que les dalles des tombes. Par ces exemples, j'ai désiré aussi — je le répète — montrer que l'observation pour être réelle et efficace demande que nous suivions le cours des phénomènes et des lois naturelles du développement des êtres. Elle nous demande de modifier les conditions où elle se réalise pour pouvoir comparer les phénomènes et déterminer les lois qui les régissent — ce qui signifie que l'observation s'accompagne de multiples expériences où l'activité de l'enfant est sans cesse sollicitée.

Il n'est plus nécessaire dès lors de fatiguer les cerveaux pour en extraire quelques phrases mal construites et mal conçues sur un thème abstrait parce qu'étranger. Des enfants de 5 à 6 ans expriment déjà avec beaucoup de facilité — et très joliment parfois — ce qu'ils ont pu voir et réaliser. Mes jeunes élèves ont fait ainsi leur livre de lecture. J'ai transcrit textuellement ce qu'ils m'ont raconté spontanément et nous sommes arrivés à former une collection d'histoires signées des plus jeunes auteurs du Salvador.

***

L'éducation sociale, prolongement de l'éducation du caractère, est réalisée dès le début — par l'activité, une activité qui est partie de l'enfant lui-même, intégré dans un groupe de plus en plus élargi. La liberté est donnée à l'enfant — et non pas comme moyen de le dégager de toute discipline, mais au contraire pour favoriser chez lui l'individu et préciser sans cesse sa responsabilité.

La diversité de ce travail m'oblige à laisser dans l'ombre bien d'autres aspects encore de la méthode Decroly. Dans le programme qu'il oppose à l'incohérence qui caractérise ceux de l'école traditionnelle, toutes les matières découlent les unes des autres. Toutes les disciplines dont l'objet ne tombe pas sous le sens se relient par association aux observations et aux expériences.

Prenons un exemple au hasard. Si les enfants étudient la pluie, ils se servent d'un pluviomètre — simple fabriqué par eux. Diverses observations initiales amènent l'étude des conditions climatériques de la région où ils vivent, les accidents physiques qui les déterminent et faisant une association dans l'espace par un fait logique et naturel, ils vont s'informer de ce qui caractérise les régions limitrophes, ou les pays qui les intéressent ; élargissant ainsi le cercle de leurs investigations ils pourront étudier les diffé-

rentes zones terrestres en établissant toujours des comparaisons entre les autres pays et le leur.

Cette méthode de travail ne constitue-t-elle pas une leçon plus vivante que la simple énumération des accidents géographiques et leur explication abstraite ? De même que l'association s'établit dans l'espace, elle s'établit aussi dans le temps — partant des faits actuels étudiés sur place, on passe à leur étude à des époques antérieures. Découvrant que la terre n'a pas eu à toutes les époques les conditions climatériques qu'elle présente actuellement, nous rencontrons l'histoire de l'homme en même temps que celle de la planète. Et ainsi constamment, partout, des observations faites dans son milieu, l'enfant est entraîné à faire des incursions plus ou moins prolongées, plus ou moins profondes suivant son âge dans le temps et l'espace — c'est-à-dire dans l'histoire et dans la géographie.

En résumé, nous pouvons conclure que la méthode Decroly place sans cesse l'enfant dans une attitude déjà scientifique devant les faits et les choses, attitude qui répond à la fois au mécanisme actuel de son intelligence et aux puissants stimulants que constitue la curiosité, l'intérêt, la soif de découverte qui le caractérisent. Cette attitude qui le rend pareil au savant a fait dire à Bacon, paraphrasant les paroles de Jésus : « En vérité, je vous le dis, si vous ne redevenez comme des enfants, vous n'entrerez pas au royaume de la science. »

Nous savons — l'expérience le prouve — que la connaissance acquise de cette manière laisse dans le cerveau des traces profondes et ineffaçables.

L'enfant qui expérimente, dont l'activité est sans cesse stimulée, rencontre par cela même toujours de nouveaux stimulants qui le poussent à faire de nouvelles observations, de nouvelles expériences, de nouvelles découvertes — lesquelles enrichissent le cerveau de nouvelles idées, elles-mêmes stimulant à nouveau son activité.

Sans doute, les méthodes et procédés qui précèdent ne sont pas seuls possibles, ni exclusifs d'autres techniques, mais il est permis d'affirmer que les écoles actives d'Europe et de l'U. S. A. ont transformé leur école primaire, modifié les bases de l'école secondaire et insufflé leur esprit jusque dans l'enceinte de l'Université.

Hortensia Madriz de Konink.

(Traduit de l'espagnol par Marguerite Beauwens, à l'Ecole Decroly à l'Ermitage.)

L'éducation Nouvelle dans l'Inde

(Extrait du journal de voyage de Madame Bovet)

Udaipur, 15 janvier 1938.

Vidya Bhawan. Un vaste bâtiment à un seul étage bordé des deux côtés par de très larges vérandas. Le fondateur de l'école (Bhawan, sauf erreur, veut dire Foyer, et il s'agit, comme à l'Odenwald, moins d'une école que d'une communauté), M. Mehta est venu nous accueillir ; nous passons d'abord un moment avec lui dans son bureau: il nous raconte les débuts de l'école, il y a sept ans. Il nous remet quelques imprimés, entre autres un article publié jadis par la *New Era*, qui font la meilleure impression. Rien qui ressemble à de la réclame tapageuse, aucune vanterie ; au contraire un ton modeste, une façon de reconnaître les erreurs commises, les insuccès, qui inspire pleine confiance. M. Mehta s'occupe moins de l'école que par le passé ; il est dewan dans un petit Etat rajpoute et il ne peut venir que de temps en temps à Udaipur, mais on voit qu'il a pleine confiance dans son directeur M. Shrimali.

C'est ce dernier qui nous fait visiter l'école. Les classes sont peu nombreuses ; chaque maître travaille avec un petit groupe d'élèves en contact très étroit. M. Dar est le maître de géographie ; quand nous sommes entrés dans sa classe, ses élèves étaient par terre à plat ventre étudiant trois grandes cartes de géographie. Ils préparaient l' « open air session » qui se tiendra en février au fort de Chittogarh pendant quinze jours. M. Pierce et les élèves de la Scindia School de Gwalior se joindront à eux pour la circonstance. Sur le terrain, dans un site qui évoque quelques-unes des pages les plus dramatiques de cette région de l'Inde, on étudiera par la méthode des « projets » quelques grandes questions suggérées par les lieux. Par exemple, dans cette forteresse où à plusieurs reprises des femmes par centaines se donnèrent la mort pour ne pas tomber aux mains des vainqueurs, « le rôle des fem-

mes dans l'histoire » et, à propos d'une colonie pénitentiaire établie dans les environs « La répression de la criminalité ».

Pour l'instant les élèves de M. Dar étudient avec soin la carte de la région pour voir ce qu'il s'agira d'apprendre pendant ce séjour. L'an dernier ils s'étaient renseignés sur l'agriculture, le bétail, les récoltes, la météorologie du district où ils campaient en interrogeant les paysans. Ils s'étaient rendu compte ainsi de l'étroite connexion qui existe entre ces différents éléments du problème : comment la récolte dépend de la quantité d'eau tombée, la prospérité du bétail de la qualité du fourrage, etc. Je demande à M. Dar si on avait remis aux élèves un questionnaire auquel ils étaient chargés de répondre sur les lieux. « Oui, me répond-il, l'année dernière nous n'étions pas encore assez avancés pour procéder autrement. Cette année, ce sont les élèves qui décideront eux-mêmes les sujets d'étude. M. Dar est pétillant de vie ; on se représente à quel point son enseignement doit être stimulant.

Nous avons vu aussi le professeur de dessin, M. G. L. Joshi, un vrai artiste et un vrai maître à en juger par la variété admirable des dessins qu'exécutent ses élèves. L'atelier de menuiserie ; le jardin d'enfants où deux jeunes filles anglaises, dont l'une est spécialiste du travail social, font de très bon travail. Les enfants sont peu nombreux, malheureusement dans les petites classes et leur assiduité laisse à désirer, en bonne partie parce que les moyens de communication manquent pour se rendre à l'école : 2 milles sont une longue distance pour de petites jambes de trois ans.

A la fin de l'après-midi, une séance a été organisée à l'école en notre honneur. Elle a lieu sur une des vérandas ; une scène a été installée au fond. Le Ministre de l'instruction publique du Mewar est là ; il nous souhaite la bienvenue en termes très aimables. Les élèves représentent une petite pièce en anglais ; une autre en hindustani, met en scènes quelques épisodes de la vie du Bouddha. Nous entendons de la musique hindoue (le professeur de musique nous avait montré le matin plusieurs instruments anciens très remarquables). Les élèves exécutent en plein air des danses populaires auxquelles les domestiques se joignent avec un entrain magnifique ; la dernière surtout est endiablée et nous rappelle beaucoup le Bratachari. M. Mehta nous adresse un discours charmant auquel je ne puis répondre qu'avec beaucoup de chaleur. Un groupe d'élèves brandissent des torches du plus bel effet dans la nuit tombée.

Dimanche 16 janvier. Ici ce n'est pas le dimanche qui est le jour de congé, mais le lundi ; mais c'est le dimanche qu'a lieu à l'école une sorte de culte matinal auquel nous sommes invités à participer. Au son du gong, tout le monde s'est transporté à la véranda. Elèves et maîtres se sont assis par terre sur des tapis, et nous avons fait comme eux, refusant les chaises qu'on nous offrait. Les enfants ont chanté la prière de Tagore, la même que nous avions entendue à Gwalior...

Le soir nous nous retrouvons à la Vidya Bhawan pour une soirée artistique. La véranda a été joliment tendue d'une étoffe bleue de même couleur que le rideau. Le fond de la scène est recouvert de la même étoffe, décorée de guirlandes de fleurs jaunes et de palmes vertes. Nous assistons à une représentation de légendes hindoues (empruntées à la vie de Rama et de Sita) mimées par des danses. Ce qui fait l'intérêt du spectacle, c'est qu'il est l'œuvre d'un maître de l'école et que tous les acteurs sont des maîtres et des élèves. Un programme détaillé nous permet de suivre les événements figurés par la danse. Le jeune professeur anglais Miss Newman tenait le rôle de Sita et elle s'en est remarquablement bien tirée. Les gestes de ses mains dénotaient une certaine inexpérience (autant que j'en puis juger) mais il est remarquable qu'elle soit arrivée à ce résultat en si peu de temps. Celui qui jouait Rama était très bon... Nous avons été enchantés de notre soirée.

---

(1) *New Era* a publié il y a quelques années sur Vidya Bhawan un article très intéressant qui mérite d'être relu. Je serais heureux si ce que je dis ici de cette école pouvait lui valoir quelque appui financier. C'est une tout à fait belle chose, qui mérite d'être soutenue par les amis de l'Inde et de l'Education Nouvelle).

Les Instituts pour ouvriers en Espagne Républicaine

Par L. Vincent

Le 21 novembre 1936, alors que Madrid était défendue par les meilleurs affiliés des syndicats ouvriers et des partis politiques, le gouvernement décrétait la création d'Instituts Ouvriers, et le 24 novembre, à Valence, le premier établissement de ce genre était ouvert. Dès les premières journées de l'année 1937 on procédait aux épreuves de sélection.

A la mi-janvier le cadre des professeurs était formé, et le premier février le Ministre de l'Instruction publique, Jésus Hernandez, inaugurait solennellement l'Institut de Valence.

Organisation et fonctionnement

Le Gouvernement de la République Espagnole a pour préoccupation constante de permettre aux meilleures intelligences du peuple d'accéder aux études supérieures, en dépit de toutes conditions économiques. Le recrutement des élèves s'effectue parmi les travailleurs industriels ou agricoles, de quinze à trente-cinq ans.

L'épreuve d'entrée recherche moins à déterminer les connaissances positives des candidats qu'à découvrir leur capacité à les acquérir.

Les élèves ayant fait preuve d'aptitudes particulières, mais de formation scolaire insuffisante, travaillent intensément pendant une certaine période, avant de commencer les études secondaires proprement dites.

Le plan d'études est développé en quatre semestres et comprend les matières suivantes : Langue et littérature espagnole, Français, Anglais, Géographie, Histoire, Economie, Sciences naturelles, Mathématiques, Physique, Chimie et Dessin.

Grâce à l'emploi de méthodes nouvelles d'enseignement qui font plus appel à l'intelligence des élèves qu'à leur mémoire, grâce à une participation active des élèves, animés d'une soif d'apprendre dont sont capables, seuls, ceux qui n'ont pas été dégoûtés par la scolastique traditionnelle, on arrive en quelques mois à des résultats qui demanderaient des années par ailleurs.

Les élèves sont défrayés entièrement et reçoivent de quoi compenser la perte que leur salaire normal ajouterait aux ressources familiales. Ainsi se trouvent éliminées toutes préoccupations qui pourraient compromettre leurs travaux intellectuels.

L'organisation intérieure est telle que professeurs et élèves trouvent un « climat » qui permet une vie ardente, uniquement orientée vers la recherche désintéressée et vivifiée par des clubs, des bibliothèques, d'amples camps de jeux et de sports. Tout ici est occasion d'enrichissement, de perfectionnement de la pensée profonde.

La personnalité de l'élève est une chose sacrée ; toute l'œuvre de l'Institut repose sur l'esprit de collaboration étroite entre tous les membres de la communauté.

Et il faut avoir vécu une journée dans ce milieu pour comprendre les horizons infinis qui s'ouvrent à la pensée humaine quand on la libère de toutes les entraves forgées, ceux qui maintiennent la pensée humaine dans des limites étroites.

Partout : à Valence avec ses 280 élèves ; à Sabadell avec ses 70 élèves ; à Barcelone dans le local splendide de l'harmonieuse banlieue de Sarria ; à Madrid avec l'installation magnifique de la rue Abascal..., règne le même souci jaloux de permettre le maximum de travail dans le maximum de bien-être.

Et comme le disait le professeur Rioja, l'âme de cette œuvre magnifique : L'Institut de Madrid est le symbole matérialisé du sens de la lutte espagnole.

« Immédiatement derrière les tranchées, derrière ceux qui luttent les armes à la main, s'établit un centre de culture pour les fils du peuple qui, après la victoire, auront pour mission d'organiser un monde meilleur où chacun aura le droit de vivre en toute paix et en toute justice. »

Lisette VINCENT,
Misserghin (Oran).

A travers les Revues

Revues de Langue Française

Par L. BOÈS

Pédagogie générale.

La *faillite de l'Enseignement* de Jules Payot a déjà fait couler beaucoup d'encre ; des publications étrangères et d'autres qui se prétendent françaises y ont trouvé des arguments à l'appui d'une thèse qui leur est chère : la France est en pleine décadence, tout ce qui s'y fait échoue misérablement.

Educateur, le bulletin de la Société pédagogique de la Suisse Romande, donne un compte rendu de l'ouvrage que nous voudrions pouvoir reproduire entièrement. Après avoir reproché à Payot l'insuffisance de son information, il ajoute :

« Comment se fait-il que M. Payot ne nous

ait rien dit du travail qui se poursuit à l'école des Roches ; qu'il ignore les efforts remarquables qui ont été tentés dans son pays dans les écoles maternelles ; des essais de réforme dans l'enseignement primaire, je pense en particulier aux efforts de Cousinet, à l'œuvre remarquable de la coopérative de l'enseignement laïc et de son animateur Freinet, aux efforts conjugués sur le plan pédagogique du syndicat national, en particulier grâce à Delaunay, à Duthil et au groupe du Nord des amis de l'éducation nouvelle... »

Et ceci fait oublier cela.

Les Archives Belges des Sciences de l'Education (octobre 1937) donnent un très intéressant article de Ley et Wauthier sur les *Tests de connaissance et de culture élémentaire chez l'étudiant d'université*. Les auteurs constatent chez beaucoup d'étudiants des lacunes étonnantes dans les connaissances très élémentaires qui constituent la base de leurs cours universitaires et ils concluent :

« Les notions scolaires mémorisées au cours de longues années d'études sont fragiles et précaires... On peut se demander si le temps passé à bourrer le cerveau de connaissances aussi fragiles n'a pas été perdu et s'il n'eût pas mieux valu « apprendre à apprendre », habituer l'enfant à faire des recherches personnelles de documents dans les livres, à connaître en somme les sources de connaissances et le moyen de les atteindre...

On peut se demander si une grande partie du temps employé à acquérir des connaissances aussi fugitives n'eût pas été mieux utilisé en soignant la santé physique des écoliers et en intensifiant les exercices gymnastiques, les jeux, la vie au grand air et au soleil. »

Pédagogie nouvelle.

Parmi les articles des *Informations Pédagogiques Internationales* signalons dans le numéro 3 une *Initiation générale aux idées decrolyennes* de Gérard Boon. C'est un groupement de fragments divers qui résume très bien les idées directrices de l'éducation nouvelle et doit contribuer à redresser certaines erreurs à son sujet.

Dans l'*Ecole Nouvelle* (mars 1938), J. Brenne montre, sous le titre : *Rendement pédagogique et Ecole Nouvelle*, que si les buts qu'elle poursuit ne lui appartiennent pas en propre, les méthodes qu'elle utilise ont un rendement supérieur.

Education.

Sous le titre « *Education sur mesure* », Mme Séclet-Riou donne dans l'*Ecole des Petits* (15 janvier 1938) une excellente leçon de pédagogie qui peut s'appliquer à bien d'autres établissements qu'à l'école maternelle. Citons, par exemple, les quelques lignes suivantes :

Tout enseignement prématuré, tout exercice mental disproportionné est à bannir ; vous risqueriez les mêmes déformations dans l'ordre de l'esprit que celles que provoque la maman orgueilleuse et maladroite qui, obligeant son poupon à marcher prématurément, risque de le rendre infirme pour la vie...

Chaque enfant se développe, dans son corps et dans son esprit, comme il peut, à son rythme, et vous ne pouvez guère, sans graves dangers, forcer son allure... Vous ne pouvez les réformer (*les enfants*) sans les connaître. Pour les connaître, le seul moyen efficace est de les laisser se manifester librement. Cette liberté dans l'action est l'élément indispensable d'une pédagogie réaliste, basée sur la connaissance des lois du développement de l'enfant.

Le numéro 3 des Informations Pédagogiques Internationales publie une étude sur l'*Ecole en Italie aujourd'hui* par G. Reta. Nous y lisons que « l'école doit — selon Agosti, l'un des écrivains pédagogiques italiens des plus en vue — préparer l'enfant moralement à un idéal de culture guerrière ». Et qu' « on voit des enfants de dix ans, armés d'un fusil et des élèves un peu plus âgés portant au dos de petites mitrailleuses ».

Nous signalons donc avec plaisir un article de Ad. Ferrière dans *Educateur* de janvier 1938 sur « *Il partito del bambino* » où il rappelle que, sur la proposition de la doctoresse Montessori, le sixième Congrès international de l'A. M. I. décida la fondation d'un institut pour l'étude et la détermination d'une « *Science de la Paix* ».

Enseignements.

Composition française.

On lira avec intérêt dans l'*Ecole Libératrice* une série d'articles sur la *Composition française* de Jean Baucomont.

Dans celui du 30 avril, consacré aux *techniques d'expression libre*, l'auteur montre que le maître devient le grand compagnon qui mène le jeu et qui fréquemment a lui-même beaucoup à apprendre de ses élèves. Après avoir écrit que ces procédés sont, non de menues recettes de métier, mais une *méthode de vie*, il conclut :

« C'est le plus sûr moyen de juger de la valeur et du pouvoir d'un esprit. C'est le critérium par excellence de l'intelligence et des aptitudes d'un enfant. Et c'est aussi le critérium de la valeur d'un maître, car la

qualité des travaux qu'il obtient de ses élèves permet de juger s'il a été vraiment, comme le souhaitait Gœthe : *un éveilleur d'âmes*, le sourcier des vertus intimes de l'enfant, celui qui les fait jaillir et leur donne le meilleur emploi. »

Histoire.

Le numéro 84 de « *Coopération Intellectuelle* » est entièrement consacré à des « *Documents sur l'Enseignement de l'Histoire* ». On y trouve, au sujet de l'accord franco-allemand sur l'enseignement de l'histoire, une note des membres français, une note des membres allemands, un commentaire du Professeur Isaac et une note allemande relative à l'accord.

Viennent ensuite un article sur la révision réciproque des manuels scolaires scandinaves, un autre sur la réforme des manuels d'histoire en U. R. S. S., les résultats d'une enquête sur les manuels d'histoire et quelques faits tirés de l'histoire des Etats-Unis.

Enfin le bulletin donne une liste des manuels recommandés par les commissions nationales.

Ce bref aperçu du sommaire de la publication de l'*Institut International de Coopération intellectuelle* montre le grand intérêt qu'elle présente pour tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement de l'histoire et au maintien de la Paix.

Education et Culture (mars 1938) publie un article de G. Clémendot sur l'*Enseignement de l'histoire aux enfants*. C'est une excellente critique de l'enseignement actuel de l'histoire ; il en tire d'intéressantes conclusions dont nous détacherons celles-ci :

On enseignera des faits, non des opinions. On présentera les faits avec exactitude, sans les fausser par des qualificatifs hyperboliques. On n'affirmera jamais un fait sans avoir la certitude de sa réalité. On s'inspirera en toute circonstance du respect de la vérité et de cette forme de la vérité et de la justice qu'on appelle l'impartialité.

Géographie.

Les *Editions Bourrelier*, dont les réalisations ont de plus en plus la faveur des pédagogues, commencent la publication de « CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE POUR L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ » dont le premier numéro est consacré à l'*Enseignement de la Géographie*.

Tout serait à citer dans ce cahier depuis l'introduction de M. Sorre jusqu'à la conclusion de A. Weiler. Une large place est donnée aux méthodes de l'Education nouvelle : classes - promenades, travail par groupe, fichier collectif, exercices de modelage et de cartonnage y sont préconisés.

Le lecteur trouvera une critique judicieuse des manuels en usage et une très abondante bibliographie qui met à la portée du maître tout ce qui lui est nécessaire pour rendre son enseignement vivant et fructueux.

C'est assurément le guide le plus précieux qui existe actuellement pour l'enseignement de la géographie et toute école devrait l'avoir dans sa bibliothèque.

Lucien Boès.

Nouvelles diverses

Programme du Cours de Vacances du Centre International des Ecoles nouvelles

Nous avons indiqué dans le numéro précédent de *Pour l'Ere Nouvelle* l'ouverture du cours de vacances qui aura lieu en Belgique du 23 juillet au 6 août, sous les auspices du *Centre International des Ecoles nouvelles* et sous la présidence de M. Kees Boeke. Voici, tel qu'il nous a été communiqué, le programme de ce cours :

1° Problème de l'autorité (self government) ;
2° L'activité spontanée ;
3° Les enfants difficiles ;
4° La préparation des maîtres.

Pour les renseignements et les inscriptions, s'adresser à Mlle Hamaide, avenue Ernestine, Ixelles-Bruxelles.

Cours de vacances à l'Ecole Freinet

C'est pour acquérir l'esprit de l'Imprimerie à l'Ecole, sans lequel la technique Freinet ne saurait évoluer favorablement, pour comprendre le sens profond et complet des méthodes préconisées plus encore que pour se familiariser avec le matériel, que sont organisés les cours de vacances à l'Ecole de Vence.

Les participants verront là-bas, non seulement les enfants rédiger leur texte et imprimer leur journal, préparer leur plan et travailler librement, mais ils comprendront

surtout, à ce contact, le sens et la portée de la révolution pédagogique préconisée.

Le cours aura lieu du 7 au 14 août.

Le logement et l'alimentation communautaires des stagiaires seront assurés à l'Ecole, à l'Auberge de Jeunesse de l'Ecole, sous la tente ou dans des locaux voisins aménagés à cet effet, aux meilleures conditions (gestion communautaire par les participants eux-mêmes).

Droit de participation : 50 fr. ; pour un ménage : 75 fr.

En plus du travail en classe, il sera fait par Freinet et par Elise Freinet, un cours régulier théorique et pratique.

S'inscrire au plus tôt en écrivant à M. Freinet, à Vence.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Paul Bernard. **A l'école de Montaigne.** Comment devenir un homme cultivé. Nathan, éditeur.

En écrivant : « Comment devenir un homme cultivé, M. Paul Bernard, ancien directeur de l'Ecole normale de la Seine, a eu l'ambition, — il nous en avertit dans son avant-propos — d'offrir aux jeunes gens « un ensemble de procédés raisonnés pour étendre leur instruction et pour développer leur personnalité, leur vraie originalité » (1).

Complètement imprégné de Montaigne dont la leçon transparaît à chaque page, ce livre démontre de façon éclatante la possibilité, pour le disciple, de fortifier sa propre personnalité en assimilant la substance du maître. Quiconque a reçu l'enseignement de M. Bernard retrouvera à travers les multiples extraits des « Essais », cet enthousiasme tempéré de raison excité en lui par « les valeurs spirituelles » et qui s'efforçait d'allumer et d'entretenir en nous cette « flamme studieuse » ,moins rare, hier et aujourd'hui, que ne le croit elle-même une jeunesse trop ardente pour se bien connaître. Le livre entier est un tel acte de foi que le lecteur se sent obligé de conclure : « L'acquisition de la culture doit être l'unique occupation des loisirs que laisse la profession. »

L'ouvrage est écrit pour tous ceux qui sentent confusément le besoin de compléter les acquisitions si fragiles de l'école, mais courent tous les risques qui guettent les autodidactes. Le premier de ces dangers est la méconnaissance de la culture, de ses fins et de ses exigences. Aussi l'auteur consacre-t-il le quart environ de son ouvrage à préciser ce qu'il faut entendre sous le nom de culture intellectuelle, et à en dégager les caractères généraux. Les domaines de l'instruction, de l'éducation et de la culture étant délimités, cette dernière nous est présentée comme « la création en soi d'une certaine quantité d'âme, l'acquisition d'un savoir et la discipline d'une activité intellectuelle » (1). Le candidat à la culture devra donc acquérir une connaissance des valeurs spirituelles de la civilisation — lettres, sciences et arts — mais aussi et surtout une « formation », grandement facilitée par la possession d'une culture « particulière » accordée à ses aspirations, à ses aptitudes, à sa nature, parfois même à sa profession. Il lui faut être à la fois « cultivé en étendue et spécialisé en profondeur » (2). Ainsi l'éducateur de soi-même pourra-t-il, accordant sa culture avec sa nature donner naissance à sa véritable personnalité, « et proprement sauver son âme », évitant cette dépersonnalisation redoutable que constitue le « conformisme », l'ennemi le plus à craindre de tout perfectionnement intellectuel.

Le problème posé, M. Bernard s'attarde encore au long de quelques pages à délimiter un programme de culture générale. Il n'hésitera pas devant les conséquences extrêmes de ses définitions préalables : la culture doit être encyclopédique (arts, sciences, lettres) et ses instruments seront les bons livres de vulgarisation, ou, mieux, l'encyclopédie... et le journal que les journalistes verront réhabiliter avec plaisir après tant d'attaques féroces : « Il résume l'opinion et l'actualité universelles ; il est bien le reflet de la civilisation d'une époque et on a pu, à juste titre, le considérer comme le symbole même de la culture générale... Tous les jours il nous promène agréablement dans les délicieux jardins de la connaissance » (3).

(1) Op. cit. p

(1) Op. cit. p. 20.
(2) Op. cit. p. 23.
(3 Op. cit. p. 31.

Le but tracé, il faut déblayer les avenues, tracer parfois les sentiers escarpés qui permettront de l'atteindre. L'auteur étudiera donc successivement les conditions générales de la culture et les moyens pratiques de l'acquérir. L'auto-éducation doit s'appuyer sur une exacte connaissance de soi-même (pensons à nos goûts, à nos passions, à nos aptitudes, à notre hérédité même), et exige une pénétration profonde des lois de l'esprit. L'auteur vise surtout à ruiner chez les jeunes gens cette excessive confiance en soi qui fait négliger l'étude et qui ignore que le génie est une longue patience. La nécessité de l'étude, dans tout ordre de connaissance et à tout âge, le besoin de s'enthousiasmer au contact des Maîtres, voilà deux des principales vérités dont doit se pénétrer l'éducater de soi-même ; mais un psittacisme stérile serait vite à craindre si une vie intérieure puissante ne venait rétablir l'équilibre de notre esprit. Enfin des qualités à la fois morales et intellectuelles sont nécessaires à l'autodidacte : parmi elles, la modestie tient la première place. Le « que sais-je » reste le maître mot de tout homme cultivé.

Je passerai plus rapidement sur les moyens pratiques de la culture : la lecture, la conversation, la discussion, la composition, les voyages et surtout l'action, mise en œuvre et aboutissement nécessaire de tout effort intellectuel. Cette partie, riche de faits et de conseils pratiques ne saurait utilement être résumée. Elle est le fruit de l'expérience d'une vie d'éducation et peut être un bréviaire pour chacun de nous.

Le livre se termine par l'étude des rapports de la culture et de la vie morale et civique. Certains critiques regretteront sans doute les modestes dimensions de cette conclusion. Je crois qu'il faut en voir la raison dans le fait que l'interpénétration des domaines moral, civique et intellectuel est la trame même du livre. Le lecteur qui négligerait l'étude de ce dernier chapitre mais se pénétrerait de la leçon contenue dans le reste du livre serait sans aucun doute un homme, dans toute l'acception du mot, citoyen de son pays et citoyen du monde.

Je dois cependant formuler une réserve. N'est-il pas à craindre que le néophyte ne soit un peu effrayé, un peu glacé, peut-être par la vision de la splendide figure, aux traits d'une beauté sévère et austère, qui représente la culture telle que nous la dépeint M. Paul Bernard ? L'aspirant à la culture, la sentant trop distante de lui et l'imaginant d'un autre monde que le sien, ne va-t-il pas hésiter à lui faire sa cour ? Les âmes un peu pusillanimes s'effraieront sans doute d'un effort qui, pour beaucoup, risque de devenir une tâche. M. Bernard sait que le progrès moral et intellectuel n'est pas jeu. Il l'a dit dans des termes dont la pureté, la précision et la richesse risquent peut-être de dépasser par instants notre candidat. En bref, je crains que le livre, destiné aux apprentis, ne soit surtout goûté par ceux qui, ayant déjà de la culture une ample connaissance, ne seront pas effrayés de son apparente sévérité.

Cette réserve faite, je ne puis que souhaiter que ce beau livre, qui fait honneur à l'Université française, trouve sa place dans la bibliothèque de tous les éducateurs, éternels prétendants à une culture intellectuelle toujours plus vaste.

R. Vauquelin.

Bureau international d'Education, **VIe Conférence internationale de l'Instruction publique,** Genève, 1937. Vol. 53 : Documents officiels sur **l'Enseignement de la Psychologie** dans la préparation des Maîtres primaires et secondaires (4e question à l'ordre du jour) — et Vol. 58 : **Procès-verbaux et résolutions.** (Genève, B. I. E., 2 vol. 15,5 × 24 de 130 et 128 p., le 1er, fr. s. 3. — ; le 2e, fr. s. 4. —).

En tête du volume sur l'Enseignement de la Psychologie, M. Jean Piaget, Directeur du B. I. E., écrit ces mots incontestablement vrais et pourtant méconnus de façon scandaleuse : « Personne ne conteste que la préparation du médecin ne suppose l'étude de l'anatomie et de la physiologie... De même... il semble évident que le pédagogue doive connaître l'enfant et l'adolescent et qu'ainsi l'étude de la psychologie lui soit nécessaire. » Il semble... Prudence de diplomate qui désire ne pas froisser les grands de ce monde ? Pas uniquement. Aveu voilé de la faiblesse de la psychologie, de son incapacité relative de rendre service vraiment à l'éducateur. P. 7, notre Ligue (sous son nom anglais — pourquoi ?) et sa commission de recherches sont à l'honneur. Les réponses à l'enquête de B. I. E. sont « modestes » — on l'avoue, — mais « témoignent de la généralité de l'effort commun ». Une certaine pudeur à base nationaliste empêche la plupart des pays de citer les auteurs étrangers dont ils utilisent les ouvrages. Pourtant la Grèce reconnaît se servir de ceux du Dr C. G. Jung et le Japon de ceux sur la *Gestaltpsychologie*. Puisse cette publication amorcer un progrès substantiel. L'avenir du monde entier en dépend.

Nous donnons ailleurs les résolutions — importantes — de la VIe Conférence du B. I. E., à ce sujet. Elles valent d'être lues et méditées par les autorités pédagogiques de tous les pays.

Le deuxième ouvrage annoncé contient les textes officiels, les exposés nationaux, les discussions et commentaires qui ont précédé le vote des résolutions et surtout les rapports : MM. Verheyen (inspection), Dr Graefer (langues vivantes), Myslakowski (psychologie) ; choses vivantes dites par des esprits compétents. Le rapport du B. I. E (1936-1937) du Directeur clôt le volume.

Ad. F.

Fernand Dubois, **Le Chemin des Ecoliers** (Centrale du P. E. S. de Belgique, 1937, vol. 12×19 de 197 p., fr. 6.15. — Formant le vol. XIV des « Cahiers de la Centrale »).

Heureux pays que celui où un Inspecteur général de l'Enseignement primaire recommande à ses subordonnés de prendre le chemin des écoliers, ce sentier bordé d'aubépines où les cancres de jadis se promenaient le cœur léger et qui apparaissait aux enfants sages comme celui où l'on cueille le fruit défendu. Montaigne est certainement un ancêtre de M. Fernand Dubois, lui qui conseillait au maître de laisser l'enfant « trotter devant ». Au siècle de l'autorité scolaire, selon la formule d'avant l'Ecole active, ç'eut été un scandale. Avec le nouveau programme belge, il faut bien que, dans le cerveau des vieux instituteurs, ce scandale devienne instruction officielle. On pressent quel bouleversement dans ces âmes qui ne se souviennent même plus avoir été jeunes autrefois !

Curieux livre : pas un titre, nulle part, sauf celui qui figure sur la page de garde. Des paragraphes brefs ou longs — une ligne ou plusieurs pages — séparés par des astérisques ; des conseils pédagogiques, des commentaires des principes de l'école active, la critique motivée de l'ancienne façon de faire, la réponse à des objections entendues. Pages nées le long des routes de la Belgique ou, la nuit, à l'heure où l'on rassemble, ordonne et range les expériences éparses de la journée. Comment, chez l'auteur sensible et fin des « Barrières », ces conseils ne seraient-ils pas tout emplis d'amour — de véritable amour clairvoyant — de l'enfance ? Car amour n'exclut pas fermeté. Ce livre, la revue *Vers l'Ecole active* de M. Poriniot, le journal *L'Imprimerie à l'Ecole* de Mawet, à Paudure, tout plein de conseils pratiques minutieux, voilà plus qu'il n'en faut pour orienter le corps enseignant sur la voie de la véritable et saine Ecole active.

Ad. F.

Lectures choisies

La Maison d'éditions Bourrelier et Cie (76, rue de Vaugirard, Paris, VIe) m'envoie, pour compte rendu — pour compte à rendre ferai-je mieux de dire — quatre livres de lectures choisies. Le premier a pour titre **Voici des Roses.** Mmes S. Debrat et F. Scapula, deux inspectrices, dédient ce florilège de poèmes aux petits des écoles maternelles et des écoles primaires. Les illustrations en deux couleurs de Manon Iessel, d'une sobriété élégante, suivent de près les textes et évoquent avec finesse la résonance des images. **L'Arc en Fleurs** de M. Armand Got s'adresse à la jeunesse : 523 poèmes (439 pages), dont quelques-uns en prose. A ces volumes de poésies viennent s'ajouter deux ouvrages : **Proses modernes**, textes extraits des auteurs contemporains choisis par G. Laurent et G. Guignard, inspecteurs, et **Lectures choisies**, par Ch. ab der Halden et M. Bouvier, avec notes et devoirs scolaires d'une pédanterie inénarrables.

Il faudrait plusieurs pages pour traiter de façon idoine les problèmes psychologiques et pédagogiques que propose la seule notion de lectures choisies. Côté « matière première » : l'immense champ à parcourir par les sélectionneurs ; et il restera toujours des trésors parmi les espaces qu'ils ont dû, bon gré mal gré, ignorer. — Côté auteurs des recueils : ici joue le facteur individuel ; j'en reparlerai. — Côté lecteurs : la question d'âge a été notée par les auteurs ; ils ont soin de nous indiquer la classe ou les classes scolaires auxquelles conviendront les poèmes ou les proses. Il incombera aux institutrices, instituteurs et professeurs de glaner ce qui conviendra : milieu ou saison et poèmes correspondants. Mais les types, révélés par les goûts individuels, comment en tenir compte ? Or c'est là l'essentiel, s'il est vrai que l'éducation a pour fin de réveiller, d'exalter et d'amplifier ce qu'il y a de meilleur en l'enfant ?

Tout ce côté de la question — côté essentiel de la pédagogie de demain — est encore laissé dans l'ombre. Dire à l'enfant : choisis parmi ces quelques poèmes et dis-moi lequel tu préfères — et écouter sa réponse avec les commentaires spontanés (j'y insiste) qu'il y ajoutera, ce sera détecter, par une méthode en quelque mesure psychanalytique, les aspirations fondamentales de son être. Mieux encore : l'encourager à créer. Il imitera de lui-même les vers, proses et sujets qui l'auront frappé le plus vivement. Dans l'école, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, le maître n'a pas le temps de songer à tout cela... Hélas !

Puis il y a le côté : psychologie collective, goûts de l'époque actuelle. Les auteurs de ces florilèges ont-ils su leur faire écho ? Nos enfants, nos adolescents goûtent-ils ces poèmes ? — Combien, même parmi les vers dédiés à l'école maternelle, m'ont paru prématurés, faits de résonances propres à charmer les adultes, mais étrangers aux besoins profonds des petits et à leur conception de la beauté ! Car ici ce n'est point l'intellect qui est au premier plan, ni même l'esthétique : tout au plus ce qui deviendra ou pourra devenir, chez les mieux doués, une esthétique. « Magie » serait peut-être le mot. « L'enfant qui vit dans le monde des apparences subit tout de suite l'incantation, saisit les rapports secrets et découvre un univers dont il a l'intuition... Il pénètre aisément le mystère des correspondances et des transmutations. » M. Armand Got a raison. Et ceci ouvre un monde : celui de la mentalité prélogique de l'enfance. Un monde... !

Ad. F.

L'Adolescence, Recueil des Exposés faits au cours de la deuxième Semaine universitaire de Pédagogie, organisés du 6 au 10 avril 1936 à l'Université libre de Bruxelles, par le Cercle de Pédagogie (Cahier III de la *Revue de Pédagogie*, 91, rue de Savoie, Bruxelles, vol. 16 × 24,5 de 215 p., fr. b. 25).

Ces dix-sept mémoires présentent un intérêt considérable, tant par le sujet étudié que par la valeur de ceux qui l'ont traité. Car, de l'aveu de tout le monde, l'Enseignement secondaire est un des plus mal adaptés aux caractéristiques mentales et psychologiques des jeunes à qui il s'adresse. Les auteurs des programmes actuellement en application ne savaient manifestement rien de l'Ecole active; la plupart des professeurs n'ont pas étudié la psychologie ; là où des initiateurs intelligents ont voulu réformer, ils ont dû tenir compte des « exigences » officielles; résultat: un emplâtre sur une jambe de bois.

MM. T. Jonckherere et Ch. Heremans traitent de « Quelques aspects de la mentalité de l'Adolescent », F. Mallarme, des « Etapes de l'adolescence » à propos du cours de morale; Jean Leyder, des « Rites d'initiation chez les primitifs du Congo belge » ; Roger Clausse, de l' « Humanisme social » ; E. Noulet, de « l'Adolescent dans le roman contemporain »; Georges Maquet, de « l'Enseignement de l'histoire à la mesure de l'adolescent » ; Fernand P. Doms, de « l'instinct et l'éducation sexuels ». Ces quelques titres, parmi beaucoup d'autres, montrent la variété des sujets traités. Il est impossible de rendre compte en détail d'un volume de mélanges. Suivant l'auteur, le critique sera d'accord ou non. La valeur des travaux demeure inégale, mais il ne nous appartient pas de dresser un palmarès. Disons que tout importe, ici, et que chacun jugera selon ses lumières. L'importance ressort d'ailleurs de ces deux mémoires que le hasard a rapprochés, celui de Mme Aimée Racine sur « la Délinquance de l'adolescent et son traitement par les tribunaux pour enfants » et celui de M. Roger Clausse, déjà mentionné, qui déclare: « L'humanisme social donnera satisfaction à cet homme nouveau que notre époque crée lentement ; il centrera son attention sur cet être et l'armera pour les luttes quotidiennes qu'elles soient économiques, politiques ou culturelles. » Préparer l'homme meilleur de l'avenir : tâche essentielle, prodigieusement difficile, grande entre toutes.

Ad. F.

EN SOUSCRIPTION

Albert EHM

L'ÉDUCATION NOUVELLE

Ses principes - Son évolution historique
Son expansion mondiale

Préface de Ad. FERRIÈRE

Ouv. près de 300 pp. 16 x 24

Prix de souscription ..... **20 fr.**

A PARAITRE

Albert EHM

F. W. FŒRSTER

Sa pédagogie morale

Préface de F. W. FŒRSTER

Ouv. près de 350 pp. 16 x 24

Prix de souscription ..... **25 fr.**

Nombreuses indications bibliographiques (plus de 700 par ouvrage)

Editions ALSATIA, 1, Rue Garancière, Paris VIe

ou à l'auteur : **A. EHM,** *Lycée Fustel de Coulanges - STRASBOURG*

POUR PARAITRE PROCHAINEMENT

A LA RECHERCHE DE LA LIBERTÉ

Rédigé par Wyatt RAWSON

Préface du Professeur Ad. FERRIÈRE

Cet ouvrage sur la portée sociale de l'Education Nouvelle expose d'une façon complète les travaux du 7e Congrès de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle tenu à Cheltenham en août 1936.

Un volume in-8 couronne : 20 frs.

Envoi franco contre mandat aux EDITIONS FUSTIER
8, *rue de Choiseul, Paris* (2e)

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

'ASEN' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoeudres
d'après M. le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

Des publications établies sur les principes de l'éducation nouvelle :

EDITIONS BOURRELIER

Ouvrages classiques primaires. — Livres de lecture pour les enfants. — Matériel didactique. — Chant — Poésie. — Cahiers de pédagogie moderne, etc.

Envoi gratuit des catalogues et d'une documentation sur demande
76, rue de Vaugirard — PARIS (6e).

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon — Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd.. 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr 6

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge et de toutes nationalités

Internat et pavillon scolaire allemand seront ouverts cet automne

Directeur : KEES BOEKE

BILTHOVEN (Hollande)

HOBBEMALAAN 76

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

Madame SECLET-RIOU

Inspectrice des Ecoles Maternelles et de l'Ens. Primaire

A LA RECHERCHE D'UNE PÉDAGOGIE NOUVELLE

UN VOLUME 13 X 19 BROCHÉ..... **15 fr.**

ANSAY-TERWAGNE ET VELUT

Inspecteurs de l'Ens. Primaire

PÉDAGOGE NOUVELLE

THÉORIE ET PRATIQUE

Un vol. 13,5 x 21,5 broché.. **20** fr.

Mlle FLAYOL

Directrice d'Ecole Normale

LE DOCTEUR DECROLY EDUCATEUR

Un vol. 13 x 18 illustré de photographies.. **15** fr

Collection " Bleue ".

INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Cahier n° 1. — **Principes et Méthodes, l'Ecole Decroly, l'Ermitage,** par **G. Gallien** et **L. Fonteyne.**

Cahier n° 2. — **L'observation** et la mesure, par **L. Fonteyne.**

Cahier n° 3. — **L'Association,** par **A. Claret.**

Cahier n° 4. — **L'Expression,** par **L. Fonteyne** et **A. Claret.**

Cahier n° 5. — **Méthode globale,** par **J. Degand.**

Chaque cahier, couverture bleue. **10** fr. La collection des 5. **40** fr.

Collection " Ivoire ".

L'EXPLORATION DU LANGAGE DE L'ENFANT

Epreuves de compréhension, d'imitation et d'expression,

par le **Dr O. Decroly.**

Revu et complété par le **Dr J. Jadot-Decroly** et **J. E. Sagers.**

L'ETUDE EXPERIMENTALE DU CARACTERE

Méthodes et Résultats, par **N. Braunshausen.**

INITIATION GÉNÉRALE AUX IDÉES DECROLYENNES, ESSAI D'APPLICATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,

par **Gérard Boon.**

Chaque ouvrage, couverture ivoire ..... **15** fr.

Madame PAGEOT-ROUSSEAUX

DESSIN ET PERSPECTIVE

Nous signalons particulièrement aux jardinières d'enfants ce volume. N'ont-elles pas besoin à chaque instant de faire vivre sous les yeux des enfants un animal ? un personnage ? Aucun livre ne les initiera mieux que celui-ci à ce travail qui demande l'analyse du mouvement. Ces pages remplies de croquis constituent un enseignement absolument pratique.

Un vol. entièrement illustré de grandes planches en noir à pleine page. 1 magnifique album ..... **45** fr.

Envoi sur simple demande de nos catalogues.

JUILLET 1938 N° 138
16e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

Vivian OGILVIE. — *Activité de la Ligue Internationale d'Education Nouvelle* (N. E. F.).

Dr N. ROUBAKINE. — *Programme de culture populaire dans les pays primitifs.*

Elsa NEUSTADT. — *Pour les enfants malades.*

Paul PLOTTKE. — *La psychologie d'Alfred Adler et l'Education musicale.*

Nouvelles diverses.

Livres.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm
PARIS (5e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur
à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n° 697-92.

Prix de ce Numéro : France, 10 fr., Etranger, 15 fr.

Groupe Français d'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (V^e). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 5 fr. par an.

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

Vient de paraître :

PANORAMA DE LA COTE

Magnifique panorama en 10 couleurs

par A. EXTER

synthétisant, en une œuvre d'art pleine de vie et de charme, tous les aspects des côtes de France.

Au verso de ce panorama, et lui servant de commentaire, des légendes de Marie Colmont accompagnent une série d'images explicatives.

C'est un **album-dépliant** et une **frise** de 2 m. 40 x 0 m. 24

Le Panorama de la Côte trouvera sa place, comme le Panorama du Fleuve, dans toutes les classes primaires où il sera un thème inépuisable d'observation, de réflexion et d'intérêt.

L'album-dépliant (24 × 24) sous couverture double.... **17** *fr.*

Le Panorama de la Côte se vend également
roulé sous étui..... **16** fr.

Précédemment paru :

PANORAMA DU FLEUVE

L'album-dépliant..... **16** fr.
La frise roulée sous étui..... **15** fr.

FLAMMARION, éditeur, 26, rue Racine - Paris (6e)

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

---

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

Activité de la Ligue Internationale d'Education Nouvelle (N. E. F.)

(Résumé du fascicule n° 4, Avril 1938)

I. REUNIONS REGIONALES

HAWAÏ. — Une réunion internationale de la N. E. F., organisée par la section des Etats-Unis, aura lieu à l'Université de Honolulu du 19 au 25 juin. Le sujet traité sera : « L'Education pour la Démocratie, dans un Monde de Lutte. » Bien qu'elle intéresse surtout les professeurs et le public de la région du Pacifique, on compte sur des visiteurs de nombreuses parties du monde.

HOLLANDE. — La section hollandaise se réunit pour un congrès national à Bilthoven, du 19 au 21 avril. Le sujet général est : « Les difficultés rencontrées par les gouvernements, dans leurs essais de mettre en pratique l'éducation nouvelle. » Le Directeur général de l'éducation de la Hollande y assistera, et parmi les orateurs se trouveront des représentants de l'éducation en Belgique, Tchéco-Slovaquie, Angleterre et France.

SCANDINAVIE. — On projette un congrès des Pays Scandinaves en août, à Helsingfors.

ANGLETERRE. — Un congrès anglais pour l'automne.

II. PUBLICATIONS

Une nouvelle publication vient de s'ajouter à celles que publie déjà la N. E. F. L'auteur en est le professeur K. G. Saiyidain, de l'Université Aligarh, Muslim (Indes) et le titre « Le Message de la Nouvelle Education ».

Une nouvelle brochure qui vient de paraître explique les buts, les travaux et l'histoire de la N. E. F. Elle comprend une liste des sections et des groupes du monde entier, ainsi que les noms et adresses des Secrétaires et Editeurs des Revues associées.

III. — NOUVELLES DES SECTIONS

AUSTRALIE. — *Résultat du congrès.* — Pendant les mois qui se sont écoulés depuis le congrès, la certitude s'est établie qu'il aura une influence très nette sur le développement de l'éducation australienne.

Le rapport de 1936-1937 du Conseil australien de Recherches Pédagogiques (membre actif de la N. E. F.), qui s'est chargé de l'organisation du congrès, note trois résultats positifs : 1° Un nouvel esprit de coopération se manifeste dans tous les états, dans les associations pédagogiques et dans toutes les institutions pédagogiques, depuis les Universités jusqu'aux écoles maternelles ; 2° L'intérêt du public est éveillé pour les problèmes pédagogiques ; 3° Une nouvelle confiance et un nouveau sens de leur dignité se marquent chez les maîtres mis en relation avec les professeurs du monde entier.

Egypte. — En revenant des Indes le professeur Pierre Bovet s'est arrêté en Egypte, et a donné des conférences publiques au Caire, il s'est adressé au personnel du Lycée français égyptien, et a fait également à la Communauté grecque, une conférence qui réunit un nombre remarquable d'auditeurs. Un groupe de l'Association de l'Education nouvelle se forme actuellement au Caire. Le Secrétaire est le Dr A. M. El Koussy, de l'Institut de l'Education à Giza. Il est agréable de penser qu'une section de la N. E. F. existe maintenant dans cette terre d'ancienne civilisation, où, voilà plus de 3.000 ans, Akhnaton enseignait le message d'amour, de paix et de fraternité.

Angleterre. — L'Assemblée générale annuelle de la section anglaise s'est réunie le 5 janvier 1938. Elle fut suivie du discours traditionnel qui fut fait cette année par le professeur Olive Wheeler. Son sujet était : « Quelques applications de la psychologie au problème de l'éducation pour la paix. » Il insista sur le fait que les causes psychologiques de la guerre résident en un domaine secret, au delà de la pensée consciente ou de la discussion rationnelle. La connaissance d'autres pays, d'autres nations, la procédure de la Société des Nations ne suffisent pas. L'éducation pour la paix entraîne l'éducation des émotions, de telle sorte qu'un jugement tolérant impartial devienne possible, et cela dépend du développement de la moralité, basée sur la persuasion plutôt que sur la contrainte. Il faudrait que nous évitions dans nos foyers la répression et les méthodes dictatoriales, et que la vie sociale de l'école se base sur la coopération plutôt que sur le despotisme.

Au cours du mois de mars a eu lieu à Londres une série de discussions sur les « Problèmes de la nouvelle discipline dans les classes nombreuses », discussions qui reprirent successivement les problèmes des crèches, des écoles enfantines, moyennes et supérieures. Le groupe de Liverpool a tenu une série de sept réunions au cours de l'hiver. Le nouveau groupe de Chesterfield a pris un vigoureux essor et possède maintenant plus de quarante membres. La réunion d'inauguration, en janvier, fut consacrée à une discussion passionnée des buts et des principes posés par la section anglaise. Devant la variété des interprétations proposées pour le mot « liberté », il fut décidé de prendre « La liberté à l'école », comme sujet de la réunion suivante.

La politique de la section vise à former des groupes agissants dans les districts où l'on rencontre un intérêt suffisant. Pour maintenir le contact avec ces districts, aussi bien que pour rester en relation avec les membres isolés, une feuille de nouvelles, paraissant tous les quatre mois, va commencer à être insérée dans les numéros de janvier, avril, juillet et octobre de « New Era ».

Hollande. — M. Kees Bœke, président de la section hollandaise, a passé à l'automne sept semaines en Amérique, allant voir des groupes, et des particuliers, pour les intéresser à la « Communauté internationale des Enfants » qui va être constituée à Bilthoven. Un grand intérêt, et même de l'enthousiasme, ont été témoignés pour le projet.

Indes. — *Délégation de l'Association de l'Education nouvelle.* — Le Dr Zilliacus, le professeur Bovet. M. Salter Davies et M. J. T. Hankin sont allés aux Indes après le congrès australien. Des assemblées ont été réunies à Trivandrum, Madras, Mysore, Bangalore, Tumkur, Hyderabad, Nagpur, Bhopal, Gwalior, Agra,

Delhi, Lahore, Peshawar, Ludhiana, Aligarh, Lucknow, Bénarès, Calcutta, Santiniketan, Bombay, Baroda, Udaipur, Rhavanagar. Les rapports montrent que les visites des délégués ont suscité un intérêt général, et que les réunions ont été suivies par une nombreuse assistance. Les documents pédagogiques apportés par M. Hankin ont remporté un vif succès.

Les délégués ont rencontré quelques-uns des chefs du mouvement nationaliste (Gandhi, Nehru, Tagore, C. F. Andrews), ainsi que des fonctionnaires du gouvernement, y compris le vice-roi, plusieurs des gouverneurs et des résidents des principaux Etats indigènes. Ils ont visité des Institutions pédagogiques de toutes sortes, depuis des établissements pré-scolaires jusqu'à des centres de reconstruction rurale, et ont vu, disséminées par tout le pays, des tentatives pédagogiques pour lesquelles une comparaison avec toutes les autres tentatives qu'on trouve dans le monde entier, ne peut être qu'avantageuse.

Les problèmes qui se posent devant les systèmes pédagogiques de ce grand Etat sont extrêmement difficiles, surtout les problèmes d'éducation primaire. Aucune réorganisation des budgets des provinces, sous la Constitution actuelle, ne fournirait des ressources suffisantes pour donner l'instruction à plus d'une petite fraction des enfants, pendant de nombreuses années. C'est pour résoudre cette difficulté que Gandhi, en octobre 1937, lança son plan d'une éducation primaire financièrement indépendante. Ses propositions rencontrèrent un grand enthousiasme et de violentes critiques. Un compte rendu de ce plan paraîtra dans la publication de mai de « New Era », qui sera consacré aux Indes.

La visite de la délégation de la Ligue internationale d'Education nouvelle a donné un nouveau stimulant à nos sections, aux Indes. Une nouvelle organisation a été établie, et on a formé un Comité central provisoire, pour organiser le travail aux Indes en une activité unique et forte. Le succès de la visite de la délégation est redevable, en grande partie, à M. E. W. Franklin (secrétaire de la section des Provinces centrales) qui lui a servi de secrétaire correspondant. A lui et aussi à tous ceux qui se sont donné tant de mal dans les divers centres, nous souhaitons qu'ils trouvent la récompense de leur travail dans le développement futur d'un mouvement puissant.

Education des adultes. — Le nombre des illettrés, aux Indes, dépase 90 %. La nécessité s'impose de plus en plus d'abolir l'analphabétisme et ce problème retient l'attention de toutes les forces éducatrices des Indes. « The New Education », notre organe des Indes, contenait en novembre cinq articles importants à ce sujet. Ceux qui essaient de résoudre ce problème (1), se rendent compte qu'il n'est qu'un aspect d'un effort éducateur plus vaste, qui s'étendrait au développement des Arts et Métiers, de la science agricole, des loisirs et des aspirations spirituelles. Ce doit être un effort des indigènes, mais les nations occidentales peuvent et doivent y prêter leur concours.

L'Union Nationale des Ecoles pour Adultes (30 Bloomsbury Street, London, W. C. 1) s'intéresse à la question depuis 1934, et au début de l'année dernière fut fondée à Delhi la Société Indienne d'éducation pour adultes. Cette société et d'autres groupements, y compris les 17 Universités indiennes font actuellement un vigoureux effort en vue de faire disparaître le manque d'instruction, et de développer l'éducation des adultes sur une large base de culture générale.

IRAK. — Dr. Jamali, du Ministère de l'Education de Bagdad, qui depuis plusieurs années fait partie de la N. E. F., a présenté une demande de la Société de l'Education Nouvelle de Bagdad, qui désire être reconnue comme groupe de l'Irak. Cette Société existe depuis trois ans environ. La Société publie une revue, rédigée en Arabe, sous le titre de « The New Teacher ». Une Conférence régio-

(1) Voir dans ce numéro l'article de M. Roubakine

nale pour les peuples de langue arabe est projetée pour un avenir proche. Dr. Jamali est Président, et le Secrétaire est Dr. A. Krawi, du Collège Supérieur d'Enseignement Pratique, de Bagdad.

NOUVELLE-ZÉLANDE. — Comme suite au Congrès de l'an dernier un Groupe de N. E. F. travaille activement. Il se compose de douze groupes locaux (dont l'un est le groupe primitif de Nouvelle-Zélande, constitué en 1933).

PALESTINE. — Le Professeur Bovet s'est arrêté en Palestine en revenant des Indes. Il y a retrouvé d'anciens amis de l'Association, et y a également fait un grand nombre de nouveaux amis.

POLOGNE. — Notre amie le Professeur Helena Radlinska, a fait publier un gros livre sur : « Les Causes Sociales des Succès et des Echecs de l'Education » ; ce volume comprend une série d'enquêtes menées de 1929 à 1934, par quatorze membres de la Faculté de l'Education, de l'Université de Varsovie.

AFRIQUE DU SUD. — a) *Groupe de « East Rand »*. — Un mémoire a été soumis à la Commission de l'Education du Transvaal par le Comité Exécutif de ce Groupe. On y insistait principalement sur les questions suivantes : 1) L'enseignement deviendrait une profession beaucoup plus attrayante si le travail d'initiative personnelle et l'expérience recevaient plus d'encouragement. 2) Un besoin urgent de bibliothèques se fait sentir pour les écoles et il faudrait un Comité de Bibliothèque permanent.

b) *Groupe de Johanesburg.* — Ce groupe a soumis à la même commission un exposé sur l'éducation mixte, insistant sur le fait qu'il est illogique d'élever séparément les deux sexes, et soutenant cette opinion, surtout pour le cas des internats.

c) *Examens.* — L'Association des professeurs du Transvaal (une partie active de l'Association d'Education Nouvelle) a soumis à la Commission un rapport sur les examens, appliquant les conclusions de la Commission Internationale de N. E. F. (L'Imbroglio des Examens et le moyen d'en sortir) aux conditions de l'Afrique du Sud ; le rapport exprime « un désir intense de voir les examens extérieurs abolis et remplacés par un système plus rationnel comportant : *a*) Un rapport officiel sur la vie entière de l'élève ; *b*) des épreuves qui pourraient être adaptées aux besoins des écoles, des classes, et des localités différentes ; *c*) des observations sur les capacités, les intérêts, les aptitudes spéciales de chaque individu ; *d*) des présentations, par les élèves pris un à un, d'efforts créateurs et de travaux personnels ; *e*) un curriculum qui tiendrait compte du développement physique, mental et spirituel de l'élève ; un curriculum adapté à la vie future de l'élève et qui devrait viser à lui donner dans la vie le cadre et la position où il pourrait remplir son devoir, et y trouver lui-même la plus grande satisfaction.

SUÈDE. — Au cours de 1937 la Section Suédoise a organisé un grand nombre de conférences ; elle a aussi fait paraître un rapport sur « La Musique et les Chansons à l'école » insistant fortement sur l'importance de la musique, qui, grâce à sa puissance émotive, diminue la tension nerveuse, en permettant à l'enfant d'extérioriser ses propres émotions en chansons.

SUISSE. — Nous avons le grand plaisir d'annoncer que la longue bataille livrée par Paul Geheeb, pour obtenir la permission d'établir une école en Suisse a enfin porté ses fruits. Il a reçu la permission officielle de continuer son école actuelle, l'Ecole d'Humanité, à Pont-Céard, près Versoix, Genève. Tous ceux qui l'ont connu aux jours d'Odenwald, lui souhaiteront bonheur et succès dans son travail.

U. S. A. — Les professeurs Américains ont montré leur préférence pour les congrès dont la caractéristique est l'étude, menée de front avec la discussion d'un problème pédagogique. Deux de ces conférences-études, ont eu lieu en janvier à Denver et à Milwaukee, sous la présidence de Dr. W. H. Kilpatrick.

Le congrès national a eu lieu à New York City, du 23 au 26 février. Parmi les orateurs se trouvaient H. E. Barnes, Harold Rugg, P. C. Chang, Robert and Helen Lynd, L. M. Hacker, R. M. Ogden, D. C. Coyle. Les causeries les plus notoires ont été publiées en une collection de cinq petits livres.

IV. NOS REVUES.

NEW-ERA. — Le numéro de *janvier* a donné les principaux discours des Congrès de Nouvelle-Zélande et d'Australie.

En *février*, le numéro est surtout consacré à la « lecture » (parmi les collaborateurs Mlle Hamaïde et M. Salter Davies), mais contient aussi une partie du journal du Prof. Bovet où ce dernier parle de Java.

Mars. — Ce numéro porte sur « L'éducation en Australie », et publie un second extrait du journal du Prof. Bovet, traitant des Indes.

Avril. — Le sujet est l' « Education rurale », discutée par des écrivains de six nationalités différentes.

PROGRESSIVE ÉDUCATION. — Le numéro de *novembre* débute par une enquête du Dr J. B. Johnston sur « Quelques questions auxquelles doit répondre l'éducation progressive ». Viennent ensuite quelques articles sur la « Formation du Professeur ». Un autre article parle de l'expérience palpitante qui consiste à appliquer la leçon d'histoire à des problèmes d'actualité dans une classe d'enfants de treize ans.

En mars. — Un article révèle aux professeurs les nombreuses ressources insoupçonnées qu'offrent les milieux américains.

POUR L'ERE NOUVELLE. — Le numéro de *novembre* débute par une courte étude de Mlle Flayol, sur la nouvelle expérience de la « classe d'orientation », avec quelques critiques sur la manière dont cette expérience est menée. Ces classes, qui sont maintenant environ quarante, sont conçues dans le but d'orienter les élèves à la fin de leur éducation primaire, vers le genre d'études post-primaires qui seront le mieux adaptées à leurs possibilités. Il faut se garder d'un grand nombre de pièges ; par exemple, de la tendance à considérer un genre d'éducation post-primaire comme « plus élevé » qu'un autre, et à « recruter » les élèves d'après cette opinion ; ou encore du danger qu'il y aurait à confondre ce projet avec un projet de conseils sur le choix des carrières. Ces classes offrent une occasion inappréciable d'orienter les professeurs vers des méthodes et des techniques meilleures, et nos amis de la Section Française en ont pleine conscience. Un second article reproduit le plan détaillé suivant lequel procède l'expérience. Dans le même numéro, un rapport sur le Congrès international 1937 de l'Education Primaire.

La publication de *décembre* examine plus à fond la question des « classes d'orientation », avec une étude détaillée des documents officiels qui règlent l'expérience. On trouve aussi un article sur les difficultés pratiques et administratives, et une discussion des objections que le plan a soulevées.

La question est poussée plus à fond encore dans le numéro de *janvier*, par Mlle Carroi — il est évident que cette expérience est de la plus haute importance et que la controverse ainsi soulevée a amené les principes éducatifs fondamentaux au tout premier plan des discussions.

THE NEW EDUCATION (Indes). — La plus grande partie de la publication de novembre est consacrée à cinq articles qui traitent des différents points de vue de l'éducation pour adultes et du développement de l'instruction aux Indes. La série d'études sur les expériences dans l'Education Nouvelle se continue par un compte rendu sur l'Ecole de Rajghat, à Kashi.

MEDEDELINGEN (Hollande). — Le numéro de décembre de la Section hollan-

daise nous donne, outre des informations, des rapports sur six groupes qui se livrent à l'étude de la musique scolaire, de la biologie, de l'enseignement des langues vivantes.

DEN IREN SKOLA (Danemark). — La publication tout entière de la revue danoise (numéro de septembre) s'occupe du « cas Egeberg ». M. Egeberg, professeur dans une grande école de Copenhague où il était chargé d'une classe d'expérience (classe de 6e année) a reçu des autorités l'ordre de se retirer. Cet ordre est motivé par la façon dont il s'occupait de l'éducation sexuelle. D'après les différents articles, il semble qu'il ait accompli dans ce domaine un excellent travail. Une assemblée s'est réunie en vue de protester. Le numéro d'octobre continue la lutte.

Le numéro de *décembre* est consacré à un seul sujet : « Les Bienfaits de la Discipline ».

La publication de *mars* contient un article intéressant sur un Foyer Commun de Stockholm, organisé pour les jeunes gens pauvres, pour les mères négligeantes et les familles sans vie de famille, etc.

PEDAGOGISKA SPORSMAL. — Le numéro de *décembre* de la revue suédoise contient la conférence de Mrs Nihlen sur les « Expériences sur le Travail personnel dans les petites classes ».

Le numéro de *février* contient un article intéressant sur « Ce que les enfants veulent trouver chez leur professeur », basé sur les compositions d'enfants des écoles élémentaires.

BIBLIOGRAPHIE PÉDAGOGIQUE INTERNATIONALE 1936, publiée par l'Institut international de coopération intellectuelle de la Société des Nations, Paris. — Une liste annotée, et fort appréciable, de livres et d'articles éducatifs parus dans 30 pays à peu près, au cours de 1936. Les annotations sont toutes en anglais ou en français.

CAHIERS DE LA JEUNESSE, une revue mensuelle internationale de la jeunesse, en français. Elle est soutenue par de nombreuses personnalités de divers pays, parmi lesquels se trouvent Romain Rolland, Jules Romains, Karel Capek, Andersen Nexo, Julian Huxley. Le numéro que nous avons sous les yeux et qui contient des illustrations de Frans Masereel et de nombreuses photographies comprend un article sur « La Jeunesse en Europe Centrale » deux enquêtes, l'une sur « l'Apprentissage », et l'autre sur « Le Cinéma et la Jeunesse » la première des études est intitulée « La Culture universelle et les Littératures », et d'autres articles intéressants. Adresse : 86, rue Claude-Bernard, Paris (Ve).

L'ECOLE DE CORRESPONDANCE, premier numéro d'une revue publiée par cette école dépendant du Ministère de l'Education dans l'Australie du Sud. L'un des problèmes les plus difficiles de l'éducation en Australie, c'est que les familles, dans les campagnes, vivent souvent à une grande distance les unes des autres, si bien que les enfants ne peuvent se rendre à l'école, quoique dans certains Etats, le Gouvernement soit disposé à ouvrir une école dans tous les lieux où une communauté rurale pourrait réunir une moyenne de 10 élèves. C'est pour répondre aux besoins des enfants ainsi isolés qu'a été organisé ce système de correspondance. Un article sur ce sujet a paru dans le numéro de mars de *The New Era*. La revue que nous avons reçue est la Revue de l'Ecole de 1.200 enfants d'Australie du Sud, à qui les leçons sont données par correspondance. Elle est constituée par les travaux des élèves eux-mêmes : petits essais, dessins, photos, observations sur l'étude de la nature, etc.

DOCUMENTS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, publié par l'Institut International de Coopération Intellectuelle. — Remarques sur l'accord Franco-Allemand au sujet de l'enseignement de l'histoire, sur la révision réciproque des livres d'école dans les pays Scandinaves et sur la révision des livres

d'histoire en U. R. S. S.; l'étude détaillée de plus de cinquante manuels (provenant de sept pays), qu'on peut recommander.

I. P. I. — Ou l'Information Pédagogique Internationale est une revue mensuelle d'éducation, contenant des articles et des remarques, toutes traduites en anglais, en français et en allemand. Elle est d'une utilité toute particulière, car elle présente des comparaisons (souvent accompagnées de statistiques) sur les méthodes employées dans les divers pays. Le numéro de mars comprend: Une introduction générale à la Méthode Decroly, La Bibliothèque des Enfants des Ecoles de la Cité, L'enseignement confessionnel. Le I. P. I. a trois adresses : 7, Square Grangé, Paris, XIIIe ; c/o E. Bulowa, The Beltane School, Somerset Road, London S. W. 19 ; Dubrovského 29, Praha VII, Tchécoslovaquie.

NOUVELLES DE LA DERNIÈRE HEURE

La Conférence Hollandaise dont nous avons parlé plus haut a remporté un grand succès, et son influence s'étendra certainement très loin. Le Directeur général de l'Education et l'un des trois inspecteurs généraux se trouvaient au nombre des orateurs ; un autre inspecteur général et six inspecteurs étaient également présents. Parmi les autres orateurs se trouvaient Mlle Géraud, Inspectrice générale des Ecoles maternelles en France, les inspecteurs généraux Jeunehomme et Roels, de Belgique, et le Dr G. H. Stead, chef de l'éducation de Chesterfield.

Les discours de ces éminentes autorités firent une impression profonde et ont atteint des milieux extrêmement variés grâce à la grosse publicité faite par la presse hollandaise. Etant donné que la Conférence s'occupait des difficultés rencontrées par les Gouvernements lorsqu'ils mettent en pratique l'éducation nouvelle, on comprendra aisément l'importance de ce succès. Un autre résultat appréciable, c'est que cette conférence a mis les chefs des écoles protestantes orthodoxes en relation avec la section de l'Education Nouvelle. Ils ont l'intention d'organiser pour leurs professeurs une réunion à laquelle M. Kees Bocke se trouvera parmi autres orateurs.

A la réunion annuelle de la Section hollandaise, réunion qui eut lieu à la fin de la Conférence, il fut décidé de lancer une revue. Ce projet fut appuyé avec enthousiasme. Un autre plan fut soumis, suivant lequel on organiserait en novembre une conférence spéciale, pour discuter le mouvement d'écoles secondaires avec la collaboration d'orateurs du Danemark. La Conférence de Pâques, l'année prochaine, s'occupera de la Réforme des Ecoles secondaires.

Vivian Ogilvie, rédacteur,
New Education Fellowship, 29, Tavistock Square, London W. C. 1, England.

Programme de Culture populaire dans les pays primitifs

Par le Dr N. Roubakine
Fondateur et Directeur de l'Institut international de Psychologie Bibliologique
à Lausanne (1)

Le mémoire qui suit vise au relèvement du niveau intellectuel et du degré moyen d'instruction des masses illettrées et les moins cultivées des pays primitifs, colonisés ou non par les Européens. Il est conçu de façon à exiger une dépense minimum de forces, de temps et d'argent.

I. Esquisse psycho-sociologique des masses populaires dans les pays primitifs.

Le projet ne concerne pas directement la partie de la population citadine qui se trouve à un niveau relativement élevé d'instruction et de développement intellectuel. Il vise avant tout les couches les moins cultivées dans les régions les plus perdues. Le plan ainsi que le choix des moyens d'étude, sont basés sur une étude approfondie du niveau d'instruction, des particularités psychologiques de la population, du folklore et, surtout, de la répartition des divers types psychologiques.

En tenant compte de ce que nous savons sur les populations primitives, nous pouvons affirmer qu'on y rencontre :

a) Un pourcentage important d'individus au mode d'esprit très *concret* et, par conséquent, un pourcentage extrêmement faible de types *abstraits*, capables de généralisations, d'abstractions, de raisonnements (prédominance des raisonnements subconscients, irrationnels).

b) Un pourcentage important d'individus au mode de penser spécifiquement *inductif et réaliste*.

c) Un pourcentage élevé d'individus au mode de penser syncrétique, c'est-à-dire *global* et, par conséquent, peu de types analytiques.

d) Un pourcentage relativement élevé d'individus du type *contemplatif* et peu du type volitif et actif.

e) Une forte majorité d'individus avec une très faible somme de connaissances, d'idées et même de représentations (vie intellectuelle pauvre).

f) Beaucoup d'individus *impulsifs* (mouvements faciles à exciter) mais à l'épuisement relativement rapide.

g) Une proportion très considérable de types passifs, même parmi les enfants (excepté dans les milieux en contact avec la civilisation européenne).

h) Mais aussi d'individus au physique *endurant* et d'une grosse capacité de travail. (Ce sont des faits bien connus que l'amour du travail, l'entêtement, l'émotivité relativement faible, la passivité et l'apathie des populations agricoles).

i) Une importante majorité qui semble incapable ou très difficilement capable, d'une part, de renoncer aux *traditions séculaires* et, d'autre part, de s'intéresser aux nouveautés (conservatisme de la tradition).

j) Un niveau très bas de développement intellectuel, technique et esthétique, une certaine pauvrteé d'imagination.

II. Principes de réalisation.

Nous basant sur ces données générales, nous proposons d'organiser l'instruction préalphabétique des populations primitives selon le schéma suivant :

1. La pénétration de l'instruction dans tout le pays utiliserait les voies de communication les plus faciles et les moins coûteuses : par eau ou par route, selon les circonstances. Les bateaux ou autocamions seraient spécialement équipés et munis de collections instructives, d'appareils de projections et de cinéma, de gramophones, de récepteurs radiophoniques, constituant de véritables petits musées pédagogiques ambulants, systématiques, très concrets et spécialement adaptés aux populations desservies. Ils s'arrêteraient dans les coins perdus et même dans les régions où il n'y a pas de routes, mais de simples pistes.

2. Chaque bateau ou chaque autocamion représenterait en quelque sorte un centre ambulant de connaissances systématiquement répandues à l'aide de moyens rationnels, concrets, présentés d'une manière frappante, fa-

(1) Ce mémoire, qui se base sur des expériences faites dans plusieurs pays, a été envoyé, dès 1935, à des institutions diverses et soumis aux gouvernements de plusieurs pays d'Europe, d'Afrique et d'Asie.

ciles à examiner et à étudier par les spectateurs ne sachant pas encore lire ni écrire.

3. L'outillage de chaque bateau ou de chaque camion comprendrait en principe :

a) Un tableau noir.

b) Un appareil de projections appelé « épidiascope », permettant de projeter sur un écran n'importe quelle gravure, photographie, reproduction, de même que les clichés.

c) Un appareil de projection cinématographique.

d) Un radio-gramophone, muni d'un haut-parleur puissant et une collection de disques choisis.

e) Une collection d'objets permettant d'exposer d'une manière concrète une question, un sujet déterminé à des spectateurs illettrés et incultes.

4. Ces collections doivent être l'objet d'un choix particulièrement minutieux et systématique. Nous ne pouvons en donner une nomenclature complète dans ce mémoire ; nous nous bornons à quelques exemples :

a) *Boîte astronomique :* Extension de la notion de temps et d'espace. Elle contient des verres bi-convexes et bi-concaves (les parties principales d'un télescope et d'un microscope) ; un prisme, élément essentiel d'un stéréoscope ; une boussole. Gnomon marquant les heures et la hauteur du soleil ; cadran solaire. On le montre sur place et l'on fait participer les auditeurs aux observations. Les expériences géodésiques les plus simples (par exemple avec des triangles : comment mesurer la hauteur d'un arbre ou d'un monument par l'ombre qu'il projette, sans l'escalader). Les premières notions de la carte du ciel, de la multiplicité des étoiles (comparaison entre la vue à l'aide d'un télescope et à l'œil nu). Photographies d'astres divers inconnus des auditeurs (comètes, nébulosités, météores). Echantillon d'un météore, etc.

b) Boîte destinée à l'étude de *phénomènes physiques*. Expériences les plus élémentaires, sans appareils compliqués : ils sont remplacés par de simples verres, papiers. Appareils les plus simples pour des expériences sur la pression atmosphérique, l'électricité, la chaleur, la pesanteur, etc.

c) Boîte destinée à l'étude de *phénomènes chimiques*. Notion du phénomène chimique (la décomposition de l'eau en hydrogène et oxygène et sa synthèse). En quoi une combinaison chimique diffère d'un simple mélange. Démonstration de quelques expériences chimiques. Phénomènes de chimie agricole, techniques, etc. Films cinématographiques.

d) Boîte destinée à la démonstration des phénomènes *géologiques*. Notion de minéral, de cristal, de minerai. La formation ou la naissance des cristaux. Expériences montrant la formation des pierres. Leur provenance. Roches sédimentaires et volcaniques. Curiosités du pays. Echantillon et explication de roches d'origine végétale (la houille) et d'autres matières fossiles d'origine animale (pétrole brut). Echantillon de minerais. Notion de « couches » géologiques. Tables expliquant leurs mouvements et d'autres phénomènes orogéniques. Films cinématographiques.

e) La boîte *biologique*. Microscope. Petite collection de coupes microscopiques et de préparations à l'alcool. La cellule et l'animal mono-cellulaire, vus par le microscope. Echantillons d'insectes s'adaptant par leur coloration à l'ambiance (mimétisme). Exemples de mutations. Quelques préparations anatomiques et zoologiques à l'alcool. Herbarium de la flore régionale. Herbarium des plantes techniques et médicinales. Entrailles d'un chat conservées à l'alcool, illustrant la disposition des organes intérieurs chez d'autres mammifères. Exemples de fossiles démontrant l'antiquité du règne animal et végétal sur le globe terrestre. Films cinématographiques.

f) Boîte illustrant les phénomènes d'ordre *social*. Stéréoscope. Collections de photographies ethnographiques et géographiques illustrant les mœurs des peuples et peuplades. Par exemple : d'après Bouchan, Hirt, Brunhes. Tableaux illustrant l'origine et l'évolution de l'alphabet. Transformation de dessins en écriture (hiéroglyphes) et en alphabet. L'imprimerie et les postes en Europe et en Amérique. Des films cinématographies offrent des possibilités illimitées à l'étude des formes essentielles de la vie sociale de l'humanité ; la vie économique, politique, intellectuelle, religieuse, passant à l'écran élargit très sensiblement l'horizon des auditeurs.

g) Boîte destinée à illustrer l'évolution de la *musique*. Elle contient des diapasons, des résonnateurs, des cordes et des poids pour leur tension. Disques de chansons populaires de différents peuples. Quelques instruments de musique.

h) Boîte *mathématique* pour initier l'illettré à la notion quantitative de tous les phénomènes de la nature aussi bien que de la vie sociale. Géodésie et géométrie appliquées. Les mathématiques expliquées aux enfants à l'aide d'allumettes et de blocs ; la géométrie à l'aide d'aiguilles, de triangles.

Toutes ces collections et boîtes sont à rerelier avec les besoins (pratiques, utiles) des

indigènes. Sinon on éveille une curiosité superficielle, non centrée dans l'inconscient.

5. Les collections seront en outre complétées par des albums d'illustrations collectionnées dans des journaux illustrés et classées systématiquement selon divers sujets. Ces albums seront mis à la disposition de tous ceux qui en exprimeront le désir. Chaque dessin ou illustration sera muni d'une brève notice explicative pour l'instructeur ; le spectateur examine librement l'album et pose des questions à l'instructeur.

6. Chaque appareil, chaque objet des collections instructives sera muni d'une étiquette ou même d'une brochure comportant un texte explicatif très détaillé, complet, clair, suffisant pour être utilisé avec fruit même par une personne non familiarisée avec le sujet traité.

La rédaction de ces explications est un art difficile et doit être confiée à des spécialistes expérimentés (1).

7. A la tête de chaque barque ou camion se trouvera un chef « instructeur » ; ce sera de préférence un pédagogue, mais on pourrait également utiliser au début des étudiants ou même un personnel d'instruction inférieure, à la seule condition qu'il connaisse parfaitement les langues des populations desservies.

8. Il est surtout important que les instructeurs aient des notions suffisantes de sciences *appliquées* : surtout, de celles qu'ils seront appelés à répandre parmi les populations incultes : agriculture, métiers, industries, commerce, médecine, etc.

9. Chaque instructeur devra également étudier à fond les objets servant à des études concrètes et se trouvant sur la barque ou le camion et leurs explications : comprendre leur destination, leur sens et leur fonctionnement, et par conséquent les phénomènes ou les lois générales que ces objets expliquent ou démontrent. Il devra enfin être familiarisé avec la manipulation des appareils et connaître très bien les brochures et les étiquettes explicatives qui accompagnent ceux-ci, afin de pouvoir remplacer la lecture à haute voix par un récit oral plus vivant.

10. Le mouvement des bateaux et des camions aurait lieu selon un horaire établi d'avance, prévoyant un nombre d'arrêts aussi grand que possible, chacun d'eux étant annoncé d'avance à la population ; cette annonce doit être faite sous une forme publicitaire, très attrayante, éveillant la curiosité de la population et l'amenant à assister au « spectacle ».

11. L'ordre dans lequel les divers barques et camions se suivent, ainsi que celui de l'utilisation des collections doit faire l'objet d'un plan d'ensemble systématique, comportant un programme d'éducation complet, se répétant par cycles périodiques.

12. Ce programme comprendrait la liste complète des séances éducatives à organiser en chaque lieu du pays prévu par le plan, les sujets traités, les instruments et collections utilisés, la succession (l'ordre) de ces séances. Après avoir parcouru le secteur qui lui est assigné, chaque barque et chaque camion renouvellent leurs collections et entreprennent un nouveau voyage.

13. Le plan psychologique de chaque séance organisée par la barque ou le camion au lieu de son arrêt doit être (d'une manière générale) le suivant : d'abord étonner les spectateurs pour capter émotivement leur attention et éveiller leur intérêt ; et ensuite en profiter pour faire apparaître des faits nouveaux et fournir l'explication de ces vastes domaines inconnus qui leur semblent inexistants.

14. Les démonstrations éducatives doivent être très variées, et même très différentes, afin de ne jamais fatiguer l'attention et de ne pas relâcher l'intérêt ; elles seront à la fois visuelles, auditives et motrices ; spectaculaires, « mystérieuses », techniques et pratiques, directement *utiles à la vie locale*, à la région, à la classe sociale et même à l'individu. Ce principe de l'individualisation de tout conseil, de tout enseignement doit être appliqué partout où c'est possible.

15. Chaque séance s'achèvera par un appel à la population en faveur de l'instruction intéressante, récréative, utile et nécessaire ; en faveur de *l'étude de l'alphabet* qui préparera les jeunes à tirer un large et abondant profit des écoles, dont ils suivront l'enseignement avec un intérêt redoublé.

16. En liaison avec cette organisation de musées ambulants, il sera possible d'entreprendre une série de manifestations d'éducation nationale. Ainsi, par exemple :

a) Parmi les collections des musées ambulants figureront des outils d'agriculture et de petites industries perfectionnées. L'usage des

(1) Peu à peu, au fur et à mesure du développement de l'instruction extra-scolaire, il sera nécessaire de créer une collection systématique de brochures de vulgarisation scientifique, complétant, élargissant et approfondissant les premières notions enseignées aux illettrés, par nos musées ambulants. Elles seront distribuées à la population lettrée ; leur langue (choix des mots) doit faire l'objet d'une étude biblio-psychologique très approfondie, afin que *chaque mot y soit utilisé dans le sens où l'emploie l'auditeur inculte*, et non selon le sens de l'auteur ou du pédagogue.

outils sera enseigné, des expériences de plantage de graines auront lieu. Une action réformatrice de toute l'agriculture et de l'artisanat pourra par cette voie être entreprise.

b) Les postes de radio-émission diffuseront des programmes qui seront captés par les récepteurs des bateaux et des camions et présentés à la population par leurs haut-parleurs. Des lectures pourront ainsi être faites par radio à la population pour la familiariser avec des œuvres littéraires et développer son sens esthétique. L'expérience a montré que de telles lectures radiophoniques jouissent en général du plus grand succès et on a vu des auditeurs se déplacer des dizaines de kilomètres pour y assister.

c) Des disques, psychologiquement adaptés aux populations à atteindre, leur seront présentés.

d) Une cinémathèque centrale instructive et récréative alimentera des appareils de projection dont seront munis les barques et les camions. Une propagande intense sera menée pour le développement des jeux et du *sport rationnel*, en vue de relever l'énergie, de développer l'esprit d'émulation des masses, de lutter contre l'apathie du caractère national.

e) Certains soirs, les instructeurs organiseront des fêtes populaires afin de développer dans la population le sens d'une gaîté saine et robuste et de détruire dans son esprit l'antique association de l'instruction et de l'ennui.

f) Des brochures et des livres instructifs, empruntés à une vaste bibliothèque éducative centrale seront prêtés aux éléments lettrés. Ce sera donc la réalisation d'une véritable bibliothèque ambulante, dont les livres circuleront dans tout le pays.

17. Le principe de la plus profonde tolérance sera appliqué à la réalisation de ce plan; on ne choquera point les sentiments traditionnels de la population inculte, — quelque absurdes que puissent paraître à l'instructeur leurs croyances et leurs préjugés, — en lui parlant de sciences naturelles ou en lui inculquant les méthodes rationnelles du travail. On s'inspirera de la devise : « Qui n'est pas contre nous est avec nous », car la moindre animosité est de nature à éloigner les hommes les uns des autres. Par contre rien n'attire un être humain vers un autre autant que les sentiments de bonté, de bienveillance, de charité. Les mêmes sentiments exercent leur influence lorsque l'homme se sent attiré par la collectivité sociale, vers la science, l'art, vers le livre et en général vers le désir d'apprendre à lire et à écrire. En d'autres termes, deux facteurs se trouvent à la base de notre plan : 1° *la Réalité*; 2° *la Solidarité de tous les êtres humains.*

III. Caractéristiques psychologiques et avantages du système proposé.

L'organisation de l'instruction pré-scolaire et de l'éducation des illettrés doit être basée sur un fondement psychologique sérieux : étude de la population (esquissée au n° 1), lois générales de la mentalité primitive, théorie de l'acquisition des connaissances, expériences faites par d'autres pays, dans le même domaine. Notre mémoire tient compte de ces facteurs et en reflète tous les avantages.

1. Notre système implique à sa base, l'attraction de *tout individu primitif vers tout ce qui provoque l'étonnement* et frappe les yeux, les oreilles et les autres sens (soit la vue d'objets, le chant, la musique, le sport, les jeux, les appareils, les expériences), même si les masses, à leur premier degré de développement, devaient croire à un « miracle », et à un « tour de prestidigitation », etc. En d'autres termes, pour *conquérir ceux qui ne sont pas encore conquis*, il est nécessaire de baser l'instruction et son développement moins sur le côté *intellectuel* que sur le côté *irrationnel* de la nature humaine : ce n'est que par ce moyen que l'on pourra soumettre les insoumis.

2. Pour ébranler la vie intellectuelle des incultes arrêtée à un point mort, il faut des chocs puissants et profondément sensibles. L'étude de l'alphabet dans une école ne les donne pas, mais, au contraire, endort les esprits par sa monotonie et son ennui, et la discipline scolaire peut facilement être confondue avec une intimidation brutale des élèves.

3. Nous entreprenons l'éducation des masses populaires dans la seule direction possible :

a) *du concret vers l'abstrait*, et non, comme on le fait souvent, en procédant de l'alphabet aux objets concrets.

b) *du proche vers le lointain*, c'est-à-dire en commençant par les objets et les phénomènes observés sur les lieux mêmes où habite l'individu et auxquels il est habitué, et non pas par les notions scolaires destinées à « tous » et, par cela même, incompréhensibles aux masses.

c) *du plus simple* (*global et non analytique*) *au plus compliqué* (*complexe différencié*) c'est-à-dire en commençant par un nombre minimum de qualités de détail d'un objet concret donné et en n'abordant que peu à peu l'étude et l'observation de *combinaisons* de divers groupements de ces qualités.

4. Nous utilisons systématiquement les trois formes principales de la perception :

a) *visuelle* (aimer et savoir regarder et voir) ;

b) *auditive* (aimer et savoir écouter et entendre) ;

c) *motrice* (aimer et savoir utiliser sa force physique, sa mobilité, son activité, ses contractions musculaires, savoir vaincre les difficultés, petites et grandes).

5. Notre système est particulièrement efficace pour les personnes du type *visuel ;* beaucoup plus utile que la lecture d'un livre. Or, les hommes du type *visuel* sont plus nombreux que ceux du type *auditif*.

6. Cette forme de l'éducation extra-alphabétique n'exige aucune contrainte ni obligation de la part des élèves. Elle utilise, au contraire, l'intérêt, l'attraction manifestée par les élèves eux-mêmes : attraction intellectuelle (soif d'apprendre), curiosité, attraction de l'inconnu, du mystère.

7. L'expérience des petits musées circulants de différents pays même ne jouissant pas d'une civilisation avancée a montré que la préparation et la fabrication des objets d'instruction directe ne revient pas cher. Et cependant *ils sont capables de remplacer le livre, instruisant parfois d'une manière plus complète et plus efficace que le livre lui-même*. L'exemple des autodidactes ne sachant ni lire, ni écrire, confirme notre affirmation. Ils sont nombreux et se font remarquer surtout dans les pays où le niveau de l'enseignement scolaire n'est pas encore élevé.

8. Les expériences faites dans divers pays ont montré que dans l'enseignement pré-alphabétique, la méthode directe est plus efficace que celle de l'abécédaire. Cette dernière, comme je l'ai dit plus haut, suppose la capacité de l'élève pour l'analyse, ce que l'on trouve assez rarement dans un peuple peu cultivé, ainsi que chez les enfants. C'est pourquoi les enfants, de même que les analphabètes, s'ils ne sont ni intuitifs, ni analytiques, surmontent avec peine l'étude de l'alphabet ; la méthode d'enseignement pré-alphabétique ayant pour objet l'étude des choses elles-mêmes, se base sur la faculté *syncrétique* de l'esprit humain dans la perception de la réalité. Cette réalité se présente à l'étudiant comme *un seul tout*. Elle est intégrale, non divisée en branches, sciences, chapitres et paragraphes.

9. Chaque collection, chaque objet qui en fait partie, ainsi que les barques ou les camions entiers, représentent la Réalité telle qu'elle est. *Inculquer des connaissances synthétiques et non analytiques* — tel est leur rôle.

10. Le résultat de ce contact régulier avec la vaste Réalité ne tardera pas à se faire sentir sur le développement intellectuel de la population dont le niveau s'améliorera avec une rapidité croissante et entraînera une amélioration correspondante de son standard de vie, de son aisance et de son bien-être. C'est ce but, essentiellement pratique, que vise avant tout le système d'éducation pré-alphabétique que nous préconisons. C'est en même temps le moyen le plus facile, le plus rapide et le plus économique pour atteindre ce but.

11. Ce système aura comme conséquence le développement dans le sein de la population des aptitudes et des habitudes sociales, de la *solidarité*, de l'*entr'aide* et de la *collectivité*, sans toutefois nuire à l'épanouissement de l'individu et de l'individualité.

12. Ce système, visant à élargir les horizons de l'écolier constitue une magnifique introduction à l'instruction, invitant les parents et les jeunes à en profiter dans la plus large mesure.

13. Il est certain que la population ne restera pas sourde à un tel appel, car l'intérêt soulevé par les démonstrations d'ordre visuel, auditif et moteur sera continuellement tenu éveillé. Ainsi, ni parents, ni maîtres, ni les autorités laïques et ecclésiastiques n'exerceront plus leur pression violente sur l'enfant et ne le forceront plus d'entrer à l'école par la contrainte et la peur.

14. Au cours d'un tel effort d'éducation pré-alphabétique, une littérature populaire pour les éléments les moins cultivés se créera. Ce sera de la lecture pour ceux qui ne savent pas encore lire, mais qui savent déjà écouter la lecture. Ce sera une lecture déjà *expérimentée sur les lecteurs eux-mêmes*, car toute inscription, toute explication, toute brochure populaire passera par le crible de celui à qui elle est destinée et sera jugée par l'*influence* qu'elle exercera sur la masse et sur le lecteur individuel, c'est-à-dire par le *résultat* de son action.

15. L'organisation conçue d'après notre plan, met le travailleur de l'instruction publique face à face avec la masse populaire : il s'inspirera de ce contact direct pour ses méthodes d'enseignement. En d'autres termes, l'instructeur aura soin de ne pas attribuer ses propres qualités à son auditeur, il se mettra dans sa peau, afin de lui aider de la façon la plus efficace.

16. Ceux qui ont déjà fréquenté l'école et ne sont plus des illettrés pourront compléter leur instruction scolaire et se libérer de sa scolastique toujours désagréable et né-

faste. Nous n'ignorons cependant pas l'existence d'écoles modèles dans quelques villages des pays primitifs.

17. Notre système aura l'avantage d'exciter, si l'on peut dire, l'appétit pour la culture et la sympathie pour ceux qui viennent le satisfaire. En outre, il stimule les aspirations des jeunes et des êtres sensibles et les empêche de tomber dans cette atmosphère d'abrutissement et d'inertie, si caractéristique pour les petits endroits perdus et éloignés de tout centre.

18. A en juger par la jeunesse poursuivant ses études dans les écoles supérieures de l'étranger, certains pays primitifs disposent dès maintenant de forces fraîches et vivantes, animées par l'amour pour leur peuple et leur pays. Partageant les idées progressives de notre temps, leur aide pourrait transformer le système proposé en un mouvement social ayant comme mot d'ordre « *la culture aux illettrés* ». Nous pensons ici aux précédents de ces dernières années dans certains pays, par exemple la Finlande, l'U. R. S. S., l'Amérique, l'Angleterre, le Mexique surtout (1) où grâce à une initiative *de peu* s'est formé un *grand* mouvement ; naturellement, chacun de ces mouvements garde le caractère spécifique de son peuple et de son pays.

19. Même si ce plan, dans son ensemble, ne devait être réalisé dans toute son étendue que dans un avenir éloigné, il est certain qu'il va immédiatement susciter parmi les plus doués le *désir* d'apprendre à lire et à s'instruire. Alors, suite logique, les cadres de spécialistes en *instruction populaire* pré-alphabétique se feront de plus en plus nombreux. Personne ne niera l'importance pour un gouvernement éclairé et humanitaire de tels cadres, que d'autre part les gouvernements du type dictatorial et absolutiste craignent généralement.

IV. Organisation administrative. Le centre appelé à organiser et à contrôler le fonctionnement du plan dans son ensemble.

1. L'organisation de tout le système d'éducation pré-alphabétique que nous préconisons, serait confiée à un Centre, ayant son siège dans la capitale et dépendant du ministère de l'Instruction publique.

2. Nous ne parlerons pas de la composition de ce Centre, qui est une question d'opportunité locale, et nous nous bornerons à décrire ses fonctions.

3. Le Centre s'occupe de l'équipement des musées ambulants. Il leur procure leurs appareils et compose, prépare les collections systématiques d'objets d'étude. Il rédige un plan complet et détaillé de « séances » éducatives, constituant un cycle systématique d'enseignement pré-alphabétique.

4. Le Centre rédige les brochures et les textes explicatifs des appareils et des collections ambulantes ; il adapte le langage de ces brochures à la psychologie des populations auxquelles on s'adresse.

5. Le Centre forme les instructeurs dirigeant les bateaux et les camions. Il organise pour cela des cours de faible durée, dont le programme comportera, entre autres, la pratique de la propagande, des idées, des connaissances et des actions, ainsi que la psychologie et surtout la psychologie de l'influence de la parole (bibliopsychologie).

6. Le Centre se charge de créer un théâtre populaire ambulant, des théâtres de marionnettes ou des guignols et d'en pourvoir les bateaux qui en profiteraient dans les localités où les conditions seraient favorables.

7. Le Centre pourrait aussi organiser des excursions, afin de créer un lien plus étroit entre les provinces.

8. Le Centre entrera en contact avec les étudiants de la capitale, afin de s'assurer leur concours pour la réalisation de son programme. Il étudiera avec eux la possibilité de fonder à différents endroits du pays, des cercles, cellules et des clubs de caractère instructif. Ces petits îlots de culture seront pourvus par le Centre à tour de rôle de radio-récepteurs, de phonographes, de différents jeux et d'autres appareils et moyens d'instruction. Ces « instruments de culture » en circulation revivifieront les petits villages stagnants et perdus, en leur apportant de la lumière et de la joie. Les cellules devront être fondées dans les villes et dans chacune des provinces.

9. Lorsqu'un certain élan se manifestera dans la population, on pourra commencer à créer des *musées d'études régionales*. L'expérience montre que les habitants sont très sensibles lorsqu'on fait appel à leur initiative, à leur bonne volonté et à leur amour pour la *contrée qu'ils habitent*. Ces musées étant l'œuvre de leur effort, jouissent d'habitude d'une grande faveur parmi toutes les populations. En même temps, l'on pourra fonder un Musée central de l'économie nationale, de l'art populaire, du folklore, de l'ethnographie nationale comparée, sans parler des

(1) Voir : Ad. Ferrière « l'Amérique latine adopte l'école active » (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1931), pp. 163 à 172, surtout p. 164 : « missions pédagogiques », et *Pour l'Ere Nouvelle*, fév. 1932, n° 75, p. 41, 43, surtout p. 41 : « missions pédagogiques » et p. 42 : l'Ecole centre social.

Musées de géographie, d'histoire, etc. Ces collections seront alimentées et constamment renouvelées par les envois des Musées régionaux et constitueront un tableau synthétique de la vie nationale.

10. *Un bureau de consultations ou de renseignements*, affilié au Centre, répondra à toutes sortes de demandes d'ordre pédagogique, donnera des conseils de nature éducative, économique, etc., et ceci non seulement aux instructeurs, mais aussi à tous ceux qui en exprimeront le désir.

V. Conclusions.

La réalisation de notre plan d'éducation préalphabétique est capable — nous espérons l'avoir démontré — d'ébranler la mentalité des illettrés, de relever avec certitude leur niveau intellectuel, de préparer un sol propice à l'enseignement scolaire, de cultiver l'enthousiasme et l'esprit d'émulation parmi la jeunesse, de lui donner de l'impulsion pour développer ses forces et son initiative, et, enfin, de conduire à un certain bien-être matériel et spirituel.

Nous nous permettons d'insister ici sur le fait qu'il importe particulièrement à tout gouvernement d'entreprendre l'instruction directe des masses illettrées ; cela conduira à la création d'un organisme remarquablement vivant, susceptible de réformer profondément la vie intellectuelle du pays.

L'organisation que nous proposons jouit de tous les avantages de l'instruction scolaire ; elle est ouverte à tous, elle est gratuite, systématique, rationnelle, correspond aux intérêts de l'individu et de la collectivité sociale ; elle se passe du système de surveillance et de contrôle toujours nombreux et, par conséquent, coûteux ; elle se laisse facilement étendre dans l'espace et dans le temps ; elle intensifie ou éparpille son activité selon les besoins locaux, elle offre aux collaborateurs toute la liberté et l'indépendance voulues. Elle ne demande que cela, et même elle préconise que chacun suive le chemin de son propre intérêt, afin d'éviter les frottements inévitables au cours de l'assimilation d'éléments nouveaux. Rares sont ceux qui ne cherchent pas à satisfaire leurs propres désirs et leurs aspirations ; et c'est ici la base solide sur laquelle doit être fondé le système de l'instruction publique, car cette base est de nature irrationnelle, embrassant l'être humain tout entier.

N. Roubakine.

Pour les enfants malades

par Elsa Neustadt (*Genève*)

Jusqu'à ce jour on n'a pas assez tenu compte du problème « des occupations » pour les enfants malades et convalescents dans les hôpitaux et maisons de repos. Pour occuper un enfant il ne suffit pas de détourner son esprit de son état maladif, mais il faut tenir compte de ses besoins et de ses intérêts. On peut ainsi hâter la guérison.

Thérapeutique par occupation.

Mais les besoins de son esprit et de son âme sont différents de ceux d'un enfant en bonne santé. Il ne s'agit pas seulement ici d'un traitement médical selon les règles des soins corporels, il faut donner à l'enfant des idées et de l'occupation, surtout lorsqu'il est privé de son entourage habituel et lorsqu'il dépend entièrement de personnes étrangères. On sait par expérience que, pendant la convalescence, lorsque l'enfant doit rester à l'hôpital seulement pour des pansements par exemple, de menus travaux contribuent souvent à une guérison plus rapide. (Conf. Prof. Rollier, Leysin). On peut constater par des mensurations, que la force des nerfs est augmentée, la circulation du sang est améliorée et le travail des tissus est excité par un travail attrayant. La joie produit l'effet d'une « injection de santé », disait jadis Maria Montessori. Le cœur, les nerfs et les muscles sont aidés dans leur travail par l'esprit. Chez l'homme et particulièrement chez l'enfant les rapports réciproques entre le corps et l'âme sont si forts qu'on peut constater des modifications du corps par suite d'un changement d'état d'âme tel que la douleur, la joie, l'ennui, la colère, etc.

Nous nous sommes imposé la tâche de trouver les moyens d'aider les enfants malades et convalescents en nous basant sur les méthodes pédagogiques modernes et nous

Nouvelles diverses

La Science de la Paix

Il existe à Londres une Académie de la Paix (72, Abbay Road, London N. W. 8). Celle-ci organise au Château de Montcel, à Jouy-en-Josas (S.-et-O.) [France], du 19 au 29 août prochains, un Cours d'Été qui aura pour titre « La Science de la Paix ». Parmi les orateurs, signalons M. Barthélemy de Ligt, auteur d'une véritable encyclopédie sur ce sujet, l'homme actuellement le plus compétent en matière d'organisation mondiale visant à substituer la raison à la violence ; Mme Simone Weil, qui traitera de la Guerre dans la Vie politique et sociale actuelle ; Mme Montessori qui réclamait en été 1937, à Copenhague, un « Parti de l'Enfant » et une Université ou des chaires universitaires pour enseigner la Science de la Paix ; à elle incombe naturellement de parler de l'Education de la Jeunesse pour la Paix.

L'Académie internationale de la Paix travaille à cette éducation par des conférences, réunions, cours d'été ; par l'organisation de cours d'études ; par la création de bibliothèques ; par la publication de livres, revues, brochures. Il semble que ce cours d'été constitue sa première manifestation publique et que le reste soit son programme d'avenir.

L'ordre du jour du Cours comprend chaque matin une conférence suivie, de 10 h. 30 à midi, de discussions en groupes. L'après-midi est libre. Le soir, on retrouve le conférencier du matin et un échange de vues s'établit avec lui.

Parmi les membres du Comité exécutif général, nous trouvons le nom de l'un des fondateurs de notre Ligue internationale pour l'Education nouvelle, Mlle Elisabeth Rotten à Saanen, vice-présidente, et celui de Mme Cathérine de Ligt-van-Rossem, secrétaire générale, lauréate du prix mondial au concours institué par la *New History Society* de New-York, en 1936-1937. Le fondateur de cette société, M. Mirza Ahmed Sohrad, fait également partie du Comité de l'Académie de la Paix.

On peut se procurer des prospectus du Cours auprès de Mme de Ligt, Petit Lancy, Genève. Le cours coûte 20 francs suisses. La pension au château revient à 7 ou 5 francs suisses par jour, mais on prévoit la possibilité de camper sous des tentes, soit qu'on les apporte soi-même, soit qu'on les loue sur place. On peut aussi se procurer sur place une nourriture simple.

Ad. F.

PROGRAMME

L'Anthropologie et la Guerre, Dr Har Dayal.
La Psychologie et la Guerre, Dr Arnold Groenveld.
La Société et la Guerre, Mlle Simone Weil.
Une alternative à la Guerre, M. Wilfred Wellock.
L'Education de la Jeunesse et la Paix, Dr Maria Montessori.
L'Education de l'Adulte et la Paix, M. Harold Bing.

Toutes ces conférences seront faites et en anglais et en français.

48e cours normal suisse de travaux manuels et d'école active en Suisse

par la Société suisse de travail manuel et de réforme scolaire à *Schaffouse*, 11 juillet au 6 août 1938.

La Société suisse de travail manuel et de réforme scolaire organise, avec l'appui financier de la Confédération et sous le patronage du Département de l'Instruction publique du canton de Schaffhouse, le 48e cours normal suisse de travaux manuels et d'école active qui aura lieu à Schaffhouse, du 11 juillet au 6 août 1938. — Le but de ce cours est de présenter une méthode sûre pour l'enseignement des travaux manuels et de chercher à montrer ce que peut être l'école active.

Outre son intérêt pédagogique, ce cours qui met en rapport, pendant quelques semaines, les éducateurs de nos différents cantons, contribue à leur rapprochement en établissant entre eux des liens durables de bonne harmonie et d'estime réciproque. De plus, il est pour eux une occasion unique d'apprendre à connaître toutes les particularités d'une région du pays. — Nous invitons instituteurs et institutrices à s'inscrire en grand nombre. Ils seront les bienvenus à Schaffhouse.

Début du travail : cartonnage, travail sur bois, culture de la musique populaire, dessin technique, le lundi 11 juillet à 7 heures.

SECTIONS DU COURS

A. *Cours techniques*

(travaux manuels proprement dits)

1° Cartonnage (4e à 6e années scolaires), du 11 juillet au 6 août ;

2° Travail sur bois (7e à 9e années scolaires), du 11 juillet au 6 août ;

3° Cours préparatoire (1re à 6e années scolaires), du 18 juillet au 6 août ;

B. *Cours didactiques*
(cours d'école active)

4° Ecole active, degré inférieur (1re à 6e années scolaires), du 17 juillet au 6 août ;

5° Ecole active, degré moyen (4e à 6e années scolaires), du 18 juillet au 6 août) ;

6° Ecole active, degré supérieur (7e à 9e années scolaires) ;

a) Physique, chimie, travail à l'établi, du 18 juillet au 6 août ;

b) Biologie, du 18 au 23 juillet ;

c) Centres d'intérêt, du 25 juillet au 6 août ;

7° Culture de la musique populaire (1re à 9e années scolaires), du 11 au 16 juillet ;

8° Cours d'écriture méthode suisse, du 25 au 30 juillet ;

9° Dessin technique à l'école primaire et primaire supérieure, du 11 au 16 juillet.

Directeur du cours : R. Opitz, instituteur, Schaffhouse.

Xe Journée d'Education à Neuchâtel

Elle fut consacrée au problème du personnalisme. Parmi les orateurs, citons M. Charles Baudouin, fondateur et directeur de l'Institut de Psychagogie à Genève. Le 18 février au soir, il a présenté au grand public le sujet: « Parents et enfants : leurs relations inconscientes. » Eloquent exposé des « tabous » qui dirigent, à notre insu, notre conduite et vont jusqu'à susciter des motifs en apparence rationnels dans notre esprit conscient. On veut combattre chez ces enfants les tendances que l'on a étouffées chez soi-même, au lieu de les canaliser et de les sublimer. D'où conflits qui peuvent devenir terribles et dans lesquels — phénomène tragique — tous les apparents motifs conscients sont des trompe-l'œil, tandis que les motifs réels sont ignorés. Drame des parents. — Autre drame : celui des enfants sans parents. Il est urgent de leur assurer un cadre où ils rencontrent le véritable amour dont la nature humaine, à cet âge surtout, a soif.

Le 19, M. Baudouin parla du personnalisme. Il le fait remonter à Renouvier dont le livre, portant ce titre, remonte à 1903. Mais Kant fut lui-même, avec sa thèse de « l'homme fin en soi », un personnaliste avant la lettre.

Mlle Marguerite Evard, professeur émérite de l'Ecole normale du Locle, avait intitulé son exposé : « Pour que l'élève s'affirme soi-même. » Bel exposé historique des doctrines pédagogiques de l'Education nouvelle et de leurs applications pratiques dégagées des exagérations qui ont compromis nombre d'essais. Voir à ce sujet le livre de M. Albert Ehm, dont nous avons parlé dans le numéro de février-mars.

Enfin vint M. Fritz Wartenweiler, l'ardent protagoniste en Suisse des Ecoles paysannes de Grundtwig au Danemark, qu'il a étudiées de près. Dans son nouveau foyer du Herzberg au-dessus de Soleure, il reçoit périodiquement des centaines de jeunes gens de toutes les parties du pays, principalement des jeunes chômeurs. Aussi est-ce du sein de son expérience et du fond de son cœur qu'il a parlé du « Réveil de la personnalité de jeunes adultes. » Il déplore l'absence de toute éducation post-scolaire. On lâche les jeunes gens dans la vie actuelle, trop complexe, avant qu'ils soient mûrs pour en affronter les devoirs. D'où tant de défaites. D'où aussi tant de jeunes qui se donnent, corps et âme, à des chefs point toujours bien choisis ou à des dictateurs. Les qualités les plus éminentes : sens de la solidarité active, sens familial, respect des valeurs spirituelles, font défaut à un nombre décidément trop grand de jeunes adultes. S'en corrigeront-ils jamais ? Il y a des lacunes qu'on ne comble guère. Citons cette remarque profonde : « Les jeunes aiment le plaisir parce qu'ils ne connaissent pas la vraie joie. » Le remède ? L'organisation des loisirs, répondrions-nous volontiers. Faite avec intelligence, par des hommes formés à cette tâche, sachant diagnostiquer, avec ou sans tests, les aptitudes dominantes et les besoins intellectuels et affectifs des jeunes gens, cette organisation pourra devenir une véritable institution post-scolaire, orientée, par delà la profession (car, outre le chômage, le machinisme va réduire partout les heures de présence des travailleurs) vers les activités — mesurées au niveau mental et moral de chacun — qui sont une des garanties du bonheur, de ce minimum de bonheur tout au moins que peut et doit atteindre l'homme nerveusement et mentalement équilibré. Pour les jeunes chômeurs, le travail de la terre, dans une communauté de *self-government* bien dirigée, peut faire merveille. Et la vie des partis, du pays et du monde s'en trouve éclairée. Ceci est le fruit de l'expérience même de l'orateur.

Ad. F.

Livres

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Mario Casotti, professore di pedagogia. **La Pedagogia di Antonio Rosmini e le sue base filosofiche.** Publicazioni della Universita cattolica del Sacro Cuore, Milano, Ed. « Vita e Pensiero », 1937, vol. 17 × 25 de 190 p., l. i. 12.

Rosmini (1797-1855), originaire du Tyrol, étudia à Padoue et fut ordonné prêtre en 1821. Il fut ami de Manzoni, à Milan. Il est surtout connu par l'Institut de la Charité qu'il fonda à Domo-d'Ossola en 1828. Ayant refusé vingt ans plus tard le chapeau de cardinal, il fut, sous le ministère Rossi, chargé de l'instruction publique de Rome. Lorsqu'il écrivit en 1830 son ouvrage capital : « Nouvel essai sur l'origine des idées », il le conçut comme introduction à une vaste encyclopédie philosophique.

Dégager des nombreux ouvrages de logique, de morale et de politique ce qu'ils contiennent d'essentiel, telle est la tâche à laquelle s'est attaché M. Mario Casotti, dont nous connaissons déjà les ouvrages traitant directement ou indirectement de l'Ecole active. Bien entendu, il s'arrête surtout au côté moral et pédagogique de cette œuvre immensément vaste.

Nous n'avons pas découvert de liens étroits entre ces vues philosophiques empreintes d'une forte unité interne et celles de l'Education nouvelle. Voici pourtant un trait (p. 155). Decroly se trouve cité à propos des besoins de l'homme primitif. Or le primitif relégué dans un passé lointain est, nous dit-on, un mythe apparenté à celui « bon sauvage » de J.-J. Rousseau ; le vrai primitif, il faut le chercher dans l'homme exactement harmonisé en soi et hors de soi avec la nature. « Centré », dirions-nous. Et c'est celui-là même que l'histoire biblique nous donne comme modèle.

Chercher la vérité universelle qui se cache sous les symboles. On en revient toujours à cela. Les désaccords portent sur les vues multiples de l'intellect ; l'accord est dans la réalité *une* qui, forcément, les sous-tend toutes.

Citons encore (p. 162) : « De là — de la soumission de la philosophie de l'éducation à la vision supérieure de la vérité — découle ce concept que Rosmini affirme vigoureusement : que l'éducation doit avant tout être une éducation humaine et une culture universelle ; c'est là le concept sainement *humaniste* de l'éducation ; humaniste non au sens littéraire, ni — ce qui est pire — au sens d'une conception de la vie qui réduirait toute réalité à la mesure de l'homme, mais dans le sens que l'homme est appelé, principalement, à perfectionner sa nature dans toutes ses fonctions et facultés, et, en second lieu seulement, une fois développé et mûri, il doit penser à apprendre le moyen de s'occuper du bien public, c'est-à-dire à se rendre maître d'un art ou d'une profession. »

Ad. F.

Dr J. Elpidio Pérez Somossa. **Aritmética elemental.** La Havane, Cultural S. A., 1937, vol. 15 × 21 de 186 p.

Un bien joli livre, tout en images en couleurs, de quoi attirer et retenir l'attention des bambins de six à huit ans. Le livre le plus « avancé » dans la direction de l'illustration multiple que nous connussions jusqu'ici, celui de Grosgurin « Arithmétique », ne s'écartait pas du noir et du blanc. Celui du Dr Pérez tient le record, pour le moment. Il le détient encore à un autre point de vue vraiment paradoxal pour un ouvrage d'arithmétique : il ne contient, au début tout au moins, pas de chiffres! « Il initie à l'enseignement de cette science, m'écrit l'éditeur, sinon sans paroles, du moins, ce qui est encore plus original, sans chiffres. On n'y trouve pas une seule question posée, ni une seule définition ; rien, en un mot, qui s'adresse à la mémoire. Au contraire, on s'est efforcé d'en faire un jeu pour l'enfant qui y découvre devant lui d'amples horizons à la portée de ses intérêts et, tout à la fois, un copieux arsenal de suggestions et d'initiatives pour le maître. » L'auteur de la lettre ajoute : « Nous estimons que ce livre constitue un essai très intéressant, un des meilleurs dans cette branche d'enseignement, aussi bien par soi-même que du fait qu'il émane d'un pays petit qui ne figure pas parmi les pionniers dans le domaine de l'enseignement. »

Il a raison. Le titre général de la collection où il paraît est, à lui seul, intéressant : « Série de livres pour l'Ecole active. » Voilà une initiative réjouissante !

Mais les chiffres ? — Eh bien, s'il n'y

en a pas dans le texte, du moins jusqu'à la page 37 où se trouvent les premiers exercices d'addition et de soustraction, on en trouve bel et bien dans les images et étroitement unis à elles ; en d'autres termes, le nombre et le chiffre qui l'expriment tendent à ne faire qu'un, à « jouer » réciproquement leur rôle complémentaire. Personnages, animaux, objets usuels, monnaies, dominos, timbres poste, pendule, etc., tout cela sert avec une ingéniosité infinie, à cette jonglerie des nombres qui grave dans les esprits l'art du calcul. On recontre aussi des jeux, des dramatisations, des exercices rythmiques, des chants, des travaux manuels. Les problèmes eux-mêmes, les questions (car on en trouve dès la page 67) portent sur des poids et mesures quotidiens, sur les prix des denrées au marché.

Unir la science et la vie. Montrer que toute science est et doit être, pour les petits et les grands, au service de la vie, voilà l'idée centrale de ce joli livre.

Ad. F.

Prospero G. Alemandri. **Moral y Deporte.** Buenos-Aires, Libreria del Colegio, 1937, vol. 12,5 × 18,5 de 168 p.

L'auteur est président de la Confédération argentine des Sports, comité olympique argentin. En 1930, nous l'avions connu comme inspecteur de l'école modèle du Jockey-Club, d'un luxe inouï ; il fut aussi sous-secrétaire aux ministères de la Justice et de l'Instruction publique et inspecteur général des écoles des territoires. Il a déjà publié plusieurs ouvrages dont nous avons rendu compte.

Conscient de sa responsabilité actuelle, il a voulu attirer l'attention des sportifs de son pays sur la tenue morale à observer quand on se voue aux jeux athlétiques. « Les jeux, écrit-il (p. 66), ont une grande valeur en tant que moyens d'éducation de soi-même de la jeunesse et, si nous ajoutons que, dans les ieux, se manifeste le for intérieur de l'individu, que la personnalité de chacun s'y extériorise, que le moi s'y révèle comme en une sorte de miroir, on se rendra compte combien importe ici l'intervention de l'éducateur. » Mieux encore : « L'impulsion fondamentale de la vie, l'idée essentielle, c'est celle de la lutte tenace de l'homme vers la perfection, lutte pour laquelle il s'agit de stimuler les énergies, redoubler l'effort, fortifier le débile, animer le déficient ; or, ce puissant excitant moral, on le trouve dans les jeux qui, par toutes leurs manifestations, accroissent le courage, fortifient la valeur, donnent de la vigueur aux sentiments et de l'acuité à l'intelligence. Les lois du jeu font la preuve du caractère du joueur. »

Ces vingt-deux courtes allocutions portent sur l'esprit des jeux olympiques modernes, la discipline, la femme, l'éducation physique de l'enfant, l'examen médical, l'entraînement, le chant, l'esprit de solidarité, le champion, le spectateur, les équipes, les récompenses, les clubs, le professionalisme, le temps libre et la récréation ; les gymnases ouverts aux enfants, etc., le tout en rapport avec le sport. Elles servirent à la préparation des jeunes Argentins qui se préparaient à participer aux Jeux Olympiques de Berlin. Je n'ai pas craint, dit l'auteur, « de signaler les fautes dont il faut se corriger, afin d'éviter qu'elles constituent plus tard. dans le patrimoine sportif, des éléments difficiles à extirper. Si parfois mes paroles sont dures et mon geste âpre, l'intention en est droite et sincère ».

Ad. F.

Marin Biciulescu. **Reforme si Curente Novi in Scoalele din Apus.** « Aperçu sur Réformes et Courants nouveaux dans les Ecoles de l'Occident » — en roumain. Editions de la revue *L'Ecole et la Famille de Demain*, Strada N. Balcescu 2, Bucarest III, 1937, vol. 12,5 × 19 de 192 p., lei 60.

Depuis vingt ans, l'auteur s'occupe de propager les méthodes de l'Education nouvelle. Il y a dix ans qu'il les répand par sa revue. Lors de son dernier voyage, en Suisse, en France et en Belgique, en 1934, il a récolté de précieux documents qu'il se propose de publier en une série d'ouvrages. Celui-ci est le premier. Il est consacré à l'Ecole enfantine de Lutry (Suisse), à l'Ecole primaire de Mouchin (Nord) et à l'Ecole de C. Freinet. Le tome II portera sur la Belgique (nouveaux programmes et école Decroly).

A Lutry (Vaud), à l'Ecole publique de Mlle Nelly Hartmann, l'auteur a admiré les causeries sur les événements quotidiens et la rythmique Dalcroze adaptée aux jeunes enfants. A Mouchin, il relève les observations quotidiennes, la correspondance interscolaire, la revue éditée par les jeunes élèves de M. et Mme Mortreux : *Langues déliées*, le matériel didactique, la coopérative scolaire. A Vence, ce sont les nombreuses techniques scolaires que nous connaissons et admirons depuis longtemps. Tout cela minutieusement adapté à la compréhension des instituteurs roumains, afin de leur faire voir les pratiques de l'Ecole nouvelle non pas au moyen de théories, mais par la voie d'exemples concrets.

L'ouvrage se termine par un compte rendu du congrès de Cheltenham (1926) : résumé

des conférences de MM. Wallon et Freinet. Souhaitons une belle diffusion à ce premier livre et à celui qui le suivra.

Ad. F.

Richard Meili, docteur en philosophie, professeur à l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Genève. **Psychologische, Diagnostik** (Schauffhouse, éd. Alf. Meili, 1937, vol. de 251 p., fr. s. 8,50).

Cet important ouvrage vient enfin de paraître en allemand. Nous en attendons avec impatience une traduction française. Inventeur lui-même de tests utilisés un peu partout dans le monde — hier encore nous relevions leur emploi à Sao-Paulo, au Brésil — l'auteur n'avait encore écrit que des articles éparpillés dans plusieurs revues. Son livre comporte deux parties, l'une théorique, l'autre pratique. Il insiste sur le fait que le diagnostic est un art qui dépasse beaucoup le niveau des techniques qu'il utilise. Il y faut un don. Mais le don sans les techniques ne reçoit pas l'appui sûr dont il a besoin. Dès lors, celles-ci doivent être apprises. L'auteur les définit, marque leur but et leur méthode, en fait brièvement l'historique. A juste titre, il souligne le lien qui existe entre les aptitudes particulières et la personnalité totale qui en est la synthèse et même plus que la synthèse, puisqu'en tout ce qui vit, les parties réagissent sur le tout et le tout sur les parties. Jamais l'expert en diagnostic psychologique ne doit l'oublier.

La partie technique du livre est faite de main de maître. On y examine, avec précision, tous les facteurs : âge, sexe, milieu, savoir, état physique, activités, qui entrent en jeu. Ouvrage indispensable aux préposés à l'Orientation professionnelle, il sera utile également aux directeurs d'écoles, aux instituteurs et aux professeurs, même s'ils ne peuvent procéder eux-mêmes aux examens techniques exposés. Ils sauront, quand il le faut, recourir aux spécialistes, interpréter et utiliser leurs rapports, se garder aussi des conclusions générales qu'ils seraient tentés de tirer d'examens partiels.

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Docteurs G. de Parrel et H. Hoffer. **Les enfants qu'il faut réadapter.** Vigot frères, 23, rue de l'Ecole-de-Médecine. Prix : 20 francs.

« Un enfant sur cinq doit être réadapté, soit qu'il entende mal, parle mal, respire mal, soit qu'il comprenne mal », écrivent les auteurs de ce livre, mais en face d'une aussi attristante constatation, ils nous affirment leur certitude de pouvoir récupérer le plus grand nombre de ces enfants, grâce aux méthodes modernes de rééducation combinées avec les traitements médicaux, chirurgicaux, prothétiques convenant à chaque cas.

Faisons confiance aux conclusions optimistes de deux spécialistes qui ont 25 ans d'expérience... Dans chaque catégorie de déficients, ils distinguent ceux qui sont éducables et ceux qui ne le sont pas ; en effet, résoudre le problème du dépistage c'est éviter de perdre son temps avec des enfants inéducables, ou avec des enfants qui peuvent, sans aucun secours extérieur se réintégrer dans la « normale ». Mais il y a, en grand nombre, des cas douteux et rien n'est plus difficile à préciser que la définition de l' « anormal » : il y a des faux déficients par sous-alimentation, des retardés scolaires par fréquentation irrégulière ou erreurs pédagogiques, des enfants qui réagissent d'une façon anormale à un milieu anormal ; ils retrouvent l'équilibre lorsqu'ils sont mis dans des conditions normales, sans qu'il puisse y avoir là aucune gloire pour le médecin traitant ou l'éducateur.

Les chapitres consacrés aux enfants qui parlent mal ou entendent mal sont particulièrement intéressants. Ils indiquent les résultats que l'on peut attendre des procédés de rééducation et des suppléances acoustiques, ils décrivent les méthodes d'enseignement les plus favorables. Mais, qu'il s'agisse de déficients moteurs, sensoriels ou psychiques pour être efficace la *rééducation fonctionnelle doit être précoce* car il y a chez l'enfant jeune une remarquable plasticité. Des adaptations, des suppléances s'établissent alors sans peine ; certaines doivent être favorisées et même suscitées, mais il faut combattre en même temps les habitudes de paresse, la tendance à l' « à peu près » qui se développent si vite chez un petit déficient.

Le docteur de Parrel et la doctoresse Hoffer attachent une grande importance au diagnostic précoce fait par le médecin de famille ; celui-ci connaît l'hérédité, les maladies de la première enfance, toutes les causes prédisposantes ; il peut dépister très tôt une déficience chez le petit enfant qu'il surveille et conseiller les soins nécessaires. Ajoutons que, pour les enfants moins favorisés par la fortune, nous mettons toute notre foi dans l'*Ecole maternelle*. Dans ce milieu exceptionnel où la vigilance et la tendresse illuminent chaque minute, les petits déficients peuvent être reconnus, soignés et orientés vers les établissements d'éducation qui leur conviennent.

Ce livre contient la liste des consultations gratuites de neuro-psychiatrie infantile, des instituts privés « de dépistage, observation et soins » (l'un d'eux est dirigé par le docteur de Parrel), des classes de perfectionnement, des internats pour arriérés perfectibles et arriérés imperfectibles. Aujourd'hui, un an après l'édition de l'ouvrage, cette liste est très incomplète. L'année 1937 a marqué une étape en ce qui concerne l'enseignement aux arriérés ; l'effort admirable d'un groupe de pionniers, de Mme Brunschwicg alors sous-secrétaire d'Etat à l'Education nationale, de M. Rosset, directeur de l'Enseignement primaire, a amené la création de nombreuses classes de perfectionnement et de quelques instituts médico-pédagogiques, confiés à des professeurs initiés aux méthodes de rééducation (consulter à ce sujet dans notre numéro août-septembre 1937, l'article de Mlle Géraud, inspectrice générale, qui fut l'une des réalisatrices de ce mouvement).

Cet ouvrage, écrit par deux médecins, est extrêmement optimiste. Il sera bon au cœur des parents inquiets qui ont besoin qu'on leur donne confiance. Les éducateurs d'enfants déficients se demanderont parfois, en lisant ces pages, dans quelle mesure la « réadaptation » a été réalisée : a-t-on fait de ces enfants déficients, des êtres qui passaient ensuite inaperçus dans la société et pouvaient gagner leur vie en toute indépendance ? Il n'y a pas, hélas ! que des fils de famille parmi les déficients ! Les enfants pauvres ont droit aux soins et les auteurs de ce livre le disent avec chaleur, mais les buts de l'éducation ne sont pas les mêmes pour eux que pour les enfants plus favorisés par la fortune. Ce livre si complet en tous points parle peu de l'orientation professionnelle des enfants traités pourtant, selon l'expression de Mlle Géraud : « Une juste attitude veut que soit donnée à l'anormal *une éducation orientée vers la profession* qui peut lui permettre de gagner sa vie. »

Annie Fournier.

Swâmi Vivekananda. **Jnâna Yoga.** Frameries (Belgique), Union des Imprimeries ; Paris, Adrien Maisonneuve, 11, rue Saint-Sulpice, et Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, vol. 11 × 18 de 587 p., 1936, fr. 25.—).

Swâmi Vivekananda, **Râja Yoga.** *Ibid.*, 293 p., 1937.

Shri Aurobindo. **Aperçus et Pensées.** *Ibid.*, 55 p., 1937.

Tous ces ouvrages — capitaux pour qui veut connaître la pensée des sages de l'Inde moderne — ont été traduits par M. Jean Herbert, dont nous avions déjà signalé le petit livre, formé de trois conférences prononcées à Radio-Genève : « Quelques grands penseurs de l'Inde moderne ».

Le premier contient un portrait de Vivekânanda, une lettre autographe de Romain Rolland — dont les ouvrages sur Ramakrishna et Vivekânanda ont ouvert la voie et connu, en pays de langue française, le retentissement que l'on sait ; — une préface de Paul Masson-Oursel, l'indologue ; cinquante pages de notes, infiniment révélatrices, prises à des cours faits par Vivekânanda par un petit groupe de disciples, et le compte rendu sténographique de vingt et une conférences publiques faites en Angleterre et en Amérique. Citons au hasard quelques titres : « De la nécessité de la Religion » — « De la Nature réelle de l'Homme » — « L'Unité dans la diversité » — « La Liberté de l'Ame » — « Comment réaliser une Religion universelle » — « Le Yoga de la Connaissance ».

Le second volume ne comporte que sept chapitres sur le Yoga fondamental : Râja-Yoga. On y trouve aussi la traduction des aphorismes du Patanjali, si important aux yeux des Hindous, avec d'abondants commentaires de Vivekânanda et plusieurs autres textes sanskrits sur le Yoga. Notons la présence — bien utile — d'un glossaire des termes sanskrits, plus de cent, utilisés dans le volume. Je sais bien que la plupart ne sont pas directement traduisibles en français, mais les indologues n'abusent-ils pas un peu des termes étrangers ? Ils les supposent connus. Mais les non-spécialistes se trouvent rebutés. Ils aimeraient mieux lire : « Discipline de l'ascète ou du sacrifice », au lieu de Râja-Yoga, « Discipline de l'Amour », au lieu de Bhakti-Yoga, « Discipline du Travail désintéressé », au lieu de Karma-Yoga, et « Discipline de la Philosophie — ou de la Connaissance spirituelle », au lieu de Jnâna-Yoga. — Après tout, cet ésotérisme verbal fait-il peut-être, parmi les lecteurs, une sélection salutaire. Car le contenu n'exige pas moins d'attention, de contention, de concentration que le contenant. Notre attitude extravertie d'Occidentaux *matter of fact* ne vaut rien pour comprendre — pour prendre en main, envelopper, et pénétrer enfin — la philosophie orientale. Celle-ci ne se « pense » pas seulement, elle se « vit ». On ne l'intellectualise pas ; on s'en pénètre. L'insensibilité organique des yoghis est à la fois le symbole et la conséquence de l'extrême introversion de l'esprit. Sans cesse, les sages de l'Inde répètent : « On ne peut enseigner que ce dont on a soi-même fait l'expérience directe et personnelle. Seuls peuvent parler avec autorité

de l'expérience spirituelle ceux qui l'ont faite eux-mêmes. » — Ceci signifie l'exact contraire du mode de faire que stigmatisait Bernard Shaw : « Celui qui sait, œuvre ; celui qui ne sait pas... enseigne à autrui ! »

Le troisième livre que nous annoncions en tête de ce trop bref compte-rendu est celui d'un sage qui fut entièrement formé en Occident, qui en connaît toutes les ressources, toutes les techniques, toutes les subtilités ; qui a joué dans son pays un rôle public de premier plan et a été plusieurs fois emprisonné. Shri Aurobindo fut un sage avant de devenir un saint. Et il l'est resté. Retiré dans l'Inde française, à Pondichéry, il est un des esprits les plus vastes — au double sens d'encyclopédiques et de synthétiques — qui soient à l'heure qu'il est. Et, chose étrange — il vaudrait mieux dire : chose naturelle — sa philosophie resplendit de joie. (Une denrée rare, en Occident, actuellement !) Les aphorismes publiés par M. Jean Herbert, traduits à Pondichéry même sous la surveillance constante du Maître, sont radieux de sérénité conquise. Ailleurs les mots « définissent », enferment la pensée. Ici les mots sont des cris, des balbutiements ; ils ont des battements d'ailes ; ils constituent des tentatives d'exprimer l'inexprimable, de donner essor à la plénitude. « Apprends la joie pure et tu apprendras Dieu. » La liberté, la vie, la mort : thèmes éternels. « Inconscient collectif », dit le Dr C. G. Jung. Vérités originelles et vérités finales où l'homme vient s'insérer comme un anneau infime dans une chaîne infinie.

Ad. F.

A LA RECHERCHE DE LA LIBERTÉ

Examen de la portée sociale de l'éducation

Rédigé par Wyatt RAWSON

Traduit de l'Anglais par Anne ARCHINARD

PRÉFACE DE M. LE PROFESSEUR ADOLPHE FERRIÈRE

Tous les anciens congressistes de Cheltenham, tous les éducateurs qui ont eu le regret de ne pouvoir assister à cette réunion internationale se réjouiront de la parution de cet ouvrage.

On se souvient du thème des travaux : Education et Liberté.

Ce difficile problème, toujours actuel, est envisagé sous tous ses aspects dans la synthèse, préfacée par Ad. FERRIÈRE, qui est aujourd'hui offerte au public.

On y voit les recherches, les opinions diverses des spécialistes de l'éducation s'affronter dans un sincère désir de faire le point du travail accompli déjà au sein de la famille, à l'école, dans les institutions sociales et de préparer une base de travail aux éducateurs soucieux de progrès humain.

Un vol. in-8 couronne. Prix : Fr. 20

Envoi franco contre chèque ou mandat adressé aux EDITIONS FUSTIER, 8, rue de Choiseul, Paris (2e)

Chèques-Postaux Paris 1913-87

EN SOUSCRIPTION

Albert EHM

L'ÉDUCATION NOUVELLE

Ses principes - Son évolution historique
Son expansion mondiale
Préface de Ad. FERRIÈRE
Ouv. près de 300 pp. 16 x 24
Prix de souscription ..... **20 fr.**

A PARAITRE

Albert EHM

F. W. FŒRSTER

Sa pédagogie morale
Préface de F. W. FŒRSTER
Ouv. près de 350 pp. 16 x 24
Prix de souscription..... **25 fr.**

Nombreuses indications bibliographiques (plus de 700 par ouvrage)
*Editions ALSATIA, 1, Rue Garancière, Paris VI*e
ou à l'auteur : **A. EHM,** *Lycée Fustel de Coulanges - STRASBOURG*

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

'ASEN' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoeudres
d'après M. le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

Des publications établies sur les principes de l'éducation nouvelle :

EDITIONS BOURRELIER

Ouvrages classiques primaires. — Livres de lecture pour les enfants. — Matériel didactique. — Chant. — Poésie. — Cahiers de pédagogie moderne, etc.

Envoi gratuit des catalogues et d'une documentation sur demande
76, rue de Vaugirard — PARIS (6e).

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon - Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr 6

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge et de toutes nationalités

Internat et pavillon scolaire allemand seront ouverts cet automne

Directeur : KEES BOEKE

BILTHOVEN (Hollande)

HOBBEMALAAN 76

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

Madame SECLET-RIOU
Inspectrice des Ecoles Maternelles et de l'Ens. Primaire

A LA RECHERCHE D'UNE PÉDAGOGIE NOUVELLE

UN VOLUME 13 x 19 BROCHÉ..... **15 fr.**

ANSAY-TERWAGNE ET VELUT
Inspecteurs de l'Ens. Primaire

PEDAGOGIE NOUVELLE

THÉORIE ET PRATIQUE

Un vol. 13,5 x 21,5 broché.. **20** fr.

Mlle FLAYOL
Directrice d'Ecole Normale

LE DOCTEUR DECROLY EDUCATEUR

Un vol. 13 x 18 illustré de photographies.. **15** fr.

Collection " Bleue ".

INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Cahier n° 1. — **Principes et Méthodes, l'Ecole Decroly, l'Ermitage,** par **G. Gallien** et **L. Fonteyne.**
Cahier n° 2. — **L'observation** et la mesure, par **L. Fonteyne.**
Cahier n° 3. — **L'Association,** par **A. Claret.**
Cahier n° 4. — **L'Expression,** par **L. Fonteyne** et **A. Claret.**
Cahier n° 5. — **Méthode globale,** par **J. Degand.**
Chaque cahier, couverture bleue. **10** fr. La collection des 5. **40** fr.

Collection " Ivoire ".

L'EXPLORATION DU LANGAGE DE L'ENFANT
Epreuves de compréhension, d'imitation et d'expression,
par le **Dr O. Decroly.**
Revu et complété par le **Dr J. Jadot-Decroly** et **J. E. Sagers.**

L'ETUDE EXPERIMENTALE DU CARACTERE
Méthodes et Résultats, par **N. Braunshausen.**

INITIATION GÉNÉRALE AUX IDÉES DECROLYENNES, ESSAI D'APPLICATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,
par **Gérard Boon.**

Chaque ouvrage, couverture ivoire ..... **15** fr.

Madame PAGEOT-ROUSSEAUX

DESSIN ET PERSPECTIVE

Nous signalons particulièrement aux jardinières d'enfants ce volume. N'ont-elles pas besoin à chaque instant de faire vivre sous les yeux des enfants un animal ? un personnage ? Aucun livre ne les initiera mieux que celui-ci à ce travail qui demande l'analyse du mouvement. Ces pages remplies de croquis constituent un enseignement absolument pratique.

Un vol. entièrement illustré de grandes planches en noir à pleine page. 1 magnifique album ..... **45** fr.

Envoi sur simple demande de nos catalogues.

AOUT-SEPTEMBRE 1938 N° 139
16e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

Dr H. WALLON. — *La formation psychologique des maîtres.*
(Extrait de la revue « Education et Culture », n° 31).

Ad. FERRIÈRE. — *La formation sociale de l'Enfant.*

Louise VINCENDON. — *La poésie chez l'Enfant.*

Mme CAZAMIAN. — *Chronique des revues anglaises et américaines.*

L. BOËS. — *A travers les revues de langue française.*

Nouvelles diverses.

Livres.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm
PARIS (5e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur
à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. – Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n° 697-92.

Prix de ce Numéro : France, 10 fr., Etranger, 15 fr.

Groupe Français d'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (V^e). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 5 fr. par an.

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER

TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° **1**	donnant des bandes de tissu de	8 x 40 cm.	**9 fr. 50**
N° **2**	—	16 x 55 cm.	**22 fr.**
N° **3**	—	32 x 80 cm.	**44 fr.**

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle **A**	donnant des bandes de tissu de	40 x 130 cm....	**85 fr.**
— **B**	—	64 x 130 cm....	**135 fr.**

FLAMMARION, éditeur, 26, rue Racine - Paris (6e)

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

---

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

La formation psychologique des Maîtres

Par le Dr H. Wallon

Parler de psychologie à propos de la formation des maîtres, n'est-ce pas, pour un psychologue, risquer le reproche souvent mérité par les spécialistes de préconiser chacun sa spécialité comme un remède indispensable ? De ce travail il résulte trop souvent que les problèmes d'éducation sont transformés en questions de programme. Chacun y réclamant sa part, les programmes se surchargent, se morcellent, deviennent une mosaïque disparate où se brisent la spontanéité intellectuelle et le pouvoir unifiant de la réflexion.

Mais si la psychologie doit intervenir dans la formation des maîtres, c'est beaucoup moins, à mon sens, comme une nouvelle matière d'enseignement que pour les mettre en garde, au contraire, contre certains slogans psychologiques et pour les amener à tirer de leur propre expérience des conclusions qui seront instructives pour le psychologue lui-même, car il reste toujours vrai que la psychologie appliquée ne peut être purement et simplement déduite d'une psychologie déjà en possession de ses principes, mais qu'elle est le terrain expérimental où peuvent s'élaborer et se contrôler ses vérités et ses méthodes. (Voir Principes de Psychologie appliquée, Introd., Collect. A Colin).

L'orientation de l'enseignement devient psychologique dès qu'il veut s'adapter à l'esprit et à la nature de l'enfant. Sans doute est-ce un don, chez certains maîtres, que de savoir user, comme intuitivement, de ce que M. W. Stern appelle CONVERGENCE à propos du langage à moitié puéril que les adultes emploient avec les enfants ; de même ces maîtres savent donner à leur enseignement une présentation qui est à mi-chemin de celle que l'enfant aurait pu imaginer lui-même. Mais ce pouvoir irraisonné de sympathie intellectuelle n'appartient pas à tous. Faudra-t-il se borner à constater chez un maître qu'il a ou n'a pas le tempérament pédagogique et se résigner à ce qu'il soit bon ou mauvais de naissance ? Il n'y a sans doute pas de domaine où ce genre de fatalisme n'ait été réduit par un effort d'analyse et de méthode. Si le sens pédagogique peut s'acquérir, ce n'est évidemment pas par simple routine, c'est par expérience, et toute expérience peut être ramenée à des préceptes ou des principes. Certains estiment cependant que l'expérience pédagogique est une expérience toute personnelle, qu'elle se nourrit d'impressions et de conclusions qui dépendent, pour chacun, de rapports intellectuels et moraux qui lui sont propres. Ils professent, non sans raison, que ramener l'art d'enseigner à des prescriptions, à des procédés, c'est le figer, c'est s'interdire les possibilités d'adaptation que peuvent offrir, suivant les circonstances, la matière enseignée et les dispositions de l'enfant. Mais c'est précisément à l'étude de ces deux termes qu'il faut s'attacher : les dispositions que l'enfant tient de son âge ou de son tempérament individuel, les aptitudes qu'exige et qu'exerce chaque matière d'enseignement.

Les réformateurs en éducation ont le plus souvent pour programme de respecter et d'utiliser les activités spontanées de l'enfant. Leurs systèmes sont donc à base psychologique. Mais il faut savoir distinguer entre la pratique et les principes. La pratique peut être, pour une part, la traduction directe d'intuitions expérimentales où s'exprime le génie pédagogique du réformateur, et pour une

autre part les conséquences qu'il déduit de ses conceptions psychologiques. Mais ses conceptions psychologiques ne sont parfois qu'une schématisation trop simplifiée de ses expériences, une formule abstraite et inadéquate d'où il risque de tirer des applications contraires à leur contenu originel. Elles peuvent n'être qu'une simple prévention plus ou moins traditionnelle.

Chacun tombera d'accord, par exemple, qu'il faut à l'enfant du simple et du concret. Mais partir de ce précepte sans avoir expérimentalement défini ce qui, pour l'enfant, est en effet simple et concret, c'est souvent s'aventurer dans des contre-sens pédagogiques. Ainsi la théorie sensualiste, malgré bien des échecs et des reculs, garde encore pour beaucoup une sorte d'évidence essentielle et indispensable. La sensation, fondement supposé de toute connaissance, est aussi considérée comme ce qui s'impose d'abord à l'enfant. Identifiant le concret et le sensoriel, certaine pédagogie s'efforce non seulement d'exercer la discrimination sensorielle de l'enfant, ce qui peut utilement l'habituer à la comparaison et au classement, mais aussi de le mettre sans cesse devant une traduction sensible de toutes les opérations mentales qui lui sont demandées, ce qui peut être contraire à la nature de ces opérations et risque, en tous cas, de substituer à ses libres investigations les artifices ingénieux de l'adulte.

De même le simple pour l'adulte, c'est l'élément ou le principe ultimes auxquels il est possible de ramener une réalité complexe ou confuse. Pour l'enfant c'est, au contraire, ce qui fait l'objet immédiat de son activité, c'est-à-dire l'ensemble plus ou moins indifférencié, le complexe d'objets et de circonstances dont il est simultanément occupé. Il ne peut même en détacher que très incomplètement ce qui relève de sa propre activité. Il y est plus ou moins mêlé de sa personne et la perception qu'il en a est globale. C'est en partant de sa propre expérience, des répétitions et des différences qui s'y présentent, qu'il deviendra capable d'y sélectionner certains traits plus constants et plus essentiels que d'autres. Sachant reconnaître ce qui est conforme ou non à son attente, il progressera de choses en choses par voie d'analogie. Mais l'élément caché qui leur est commun et qui leur sert d'explication pour l'adulte reste longtemps inaccessible à son imagination.

Ce qu'il laisse de lui-même dans la représentation qu'il se fait du monde a été imputé à ce qu'on a appelé son ÉGOCENTRISME. Détachés des faits qu'elle prétend exprimer, la formule prend vite un sens contraire à la réalité. Loin d'être un centre parmi les choses et de les faire rayonner autour de lui, l'enfant commence par manquer d'identité personnelle ; il est totalement accaparé aux différents instants de son existence par une circonstance, par un spectacle, par un objet, par une personne, entre lesquels il reste comme éparpillé et dans lesquels il semble s'aliéner plus ou moins lui-même. Il n'arrive à leur opposer la permanence de son moi que dans la mesure où il devient capable de s'opposer à lui-même la permanence de leur existence. Son moi ne peut donc commencer par leur servir de centre. Il ne s'agit pas ici d'une simple querelle de mots. Des conséquences erronées ont été tirées de cette expression inexacte. La psychologie est encore trop peu maîtresse de ses définitions pour que de semblables inconvénients soient exceptionnels. Il faut donc soigneusement critiquer les formules en cours et vérifier quelles descriptions, observations ou expériences elles prétendent résumer.

Les enfants ne diffèrent pas entre eux que par l'étape de leur développement. Mais pour connaître leurs différences individuelles, les maîtres sont bien mal outillés. Il n'en est que plus surprenant d'en rencontrer qui récusent préventivement toute aide technique, mise simplement à leur disposition. Mais la conviction que tout a toujours été pour le mieux et qu'aucun progrès n'est possible est de celles qu'il faut renoncer à entamer. Il est curieux de l'observer parfois chez des personnes que leur formation professionelle a dû mettre en contact avec l'esprit de la recherche scientifique.

Initier les maîtres à quelques-unes des méthodes psychologiques d'examen qui sont actuellement en usage, ce n'est pas nécessairement les inviter à les pratiquer. Les tâches de l'enseignement sont absorbantes et l'attitude qu'elles entraînent peut être en opposition avec celle de l'expérimentateur. Le meilleur pédagogue est souvent celui que l'habitude et le désir de toujours enseigner met hors d'état d'observer sans intervenir. Mais il est utile pour quiconque a pour fonction d'exercer une action sur les personnes de savoir par où elles sont accessibles à des investigations méthodiques, à des mesures précises et la vraie signification des mesures. Souvent les affirmations péremptoires de ceux qui les appliquent ont suscité une juste méfiance. Il en est ainsi pour les tests.

Ils sont avant tout un instrument de comparaison dont la relativité constitue le principal intérêt. Tâches rigoureusement définies, ils doivent avoir été d'abord essayés sur un nombre d'individus assez grand pour être, selon toute probabilité, exactement représentatifs de la collectivité tout entière ou d'un groupe déterminé. C'est l'opération qu'on appelle étalonnage du test. Il suffit ensuite, pour chaque individu examiné, de le mettre à son rang suivant l'échelle ainsi établie.

Cette méthode ne permet pas seulement de classer numériquement chaque individu par rapport à son groupe, mais aussi de classer ses différentes aptitudes entre elles ou de réunir les cotes répondant à chacune par une courbe qui a reçu le nom de PROFIL PSYCHOLOGIQUE. Mais la comparaison, au lieu de porter sur les individus et sur leurs aptitudes, peut s'appliquer aux aptitudes prises pour elles-mêmes ; leurs relations statistiques peuvent être mises en évidence à l'aide de différentes opérations ; suivant la fréquence, leurs points de coïncidence seront mis au compte du simple hasard ou indiqueront entre telles d'entre elles des rapports plus ou moins étroits qui seront la marque soit d'une ressemblance, soit de facteurs communs, soit d'une même origine. La comparaison peut aussi être celle des groupes : groupes d'âge, groupes scolaires professionnels, sociaux, ethniques, etc. Ainsi peut être mise en évidence l'influence respective sur une aptitude ou sur les aptitudes en général du facteur âge, régime scolaire, méthodes pédagogiques, profession, classe sociale, race, sexe. Ainsi a-t-on pu tenter une comparaison critique de ces différents facteurs et chercher par exemple si des différences soi-disant ethniques n'étaient pas en définitive réductibles à des différences de situation sociale ou de milieu.

L'action de ces facteurs peut être en quelque sorte statique si elle répond à des traits permanents de la condition humaine, comme sont dans une certaine mesure les fonctions biologiques. Mais elle peut être la cause de changements plus ou moins rapides si c'est l'action exercée par le milieu. Il en résultera un déplacement des normes antérieurement établies, comme on a pu l'observer en U. R. S. S., où la transformation des conditions sociales a été très rapide.

Lorsque le niveau et les modalités de l'activité intellectuelle se modifient dans l'ensemble de la population en même temps que le niveau et les formes de la civilisation, il devient nécessaire de procéder à un nouvel étalonnage des tests ou mieux il faut les renouveler. Il convient donc de ne pas leur attribuer une valeur absolue et d'éviter les formules tranchantes comme cette boutade attribuée à Binet : « « L'intelligence, c'est ce que mesure mes tests ». Tout au moins faudrait-il ajouter : « Tant que resteront identiques les conditions dans lesquelles ils furent expérimentés ».

Les tests ont pour terrain d'élection les aptitudes qui peuvent être contrôlées à l'aide d'une tâche soit manuelle, soit intellectuelle. Ils sont d'un emploi plus délicat pour l'étude du caractère. Néanmoins certains questionnaires sont utilisés qui ont avec les tests ceci de commun que leur interprétation résulte d'un étalonnage : c'est la répartition des réponses obtenues à travers des catégories bien définies de sujets normaux et anormaux qui en a fixé la signification. Assurément aussi, des indications précieuses pourraient être tirées des remarques faites par les maîtres sur le comportement de leurs élèves, si le

champ des observations que laisse possible le régime scolaire n'était pas très limité, si les tâches scolaires ne les accaparaient pas eux-mêmes et enfin s'ils avaient une connaissance des problèmes qui pût orienter leur vigilance.

Mais le domaine le plus fécond de leur contribution à la psychologie scolaire, c'est évidemment l'étude des opérations mentales qu'exigent et qu'exercent les différentes matières d'enseignement. La manière d'enseigner pourrait en être utilement modifiée. C'est un premier résultat des classes d'orientation récemment organisées à titre d'expérience d'avoir attiré l'attention de certains maîtres sur ce problème. Entre les différents enseignements qui pouvaient être proposés comme moyen de mettre en évidence les aptitudes maîtresses de chaque enfant, comment décider, sinon en dressant la liste de leurs titres ?

La comparaison est souvent frappante. Pour certains comme l'enseignement du système métrique — donné pour centre à l'étude des sciences — il est facile de montrer les différentes activités qu'il peut mettre en jeu, du moins quand il use d'expériences et de manipulations réalisées par l'enfant lui-même et s'il lui suggère, par exemple, de constater les rapports entre le poids et la surface d'une plaquette ayant telle ou telle forme géométrique et telles ou telles dimensions : le goût de la mesure exacte, du dessin, du découpage, peuvent être ainsi décelés aussi bien que celui des opérations arithmétiques ou celui d'exprimer avec précision la suite des manipulations avec leurs résultats.

Pour le latin, au contraire, la démonstration reste beaucoup plus ambiguë, car ses partisans donnent de sa signification psycho-pédagogique des interprétations exactement inverses. Suivant les uns, il serait, par excellence, la langue d'action et de décision qui, mieux que le français trop tourné vers l'objet, convient à l'enfant : il devrait dont être d'abord parlé, de manière à retrouver dans la voix du maître les pulsions qui lui sont propres, en même temps que ses véritables sonorités phonétiques. Son efficacité consisterait donc à éveiller le sens plastique de l'enfant et à mettre en branle ses besoins spontanés d'action. Il devrait agir intuitivement et son enseignement devrait avoir quelque chose de concret et d'immédiat. Selon d'autres, au contraire, rien ne peut faire du latin autre chose qu'une étude de textes et son mérite, c'est d'éprouver chez l'enfant le sens des comparaisons, dans l'espèce comparaisons de vocabulaire et de syntaxe. Il faudrait évidemment avoir choisi entre ces deux conceptions opposées avant de décider les aptitudes qu'il est capable de faire identifier.

Mais les mérites respectifs des différents enseignements nous importent beaucoup moins que la sagacité psychologique qu'il appartient aux maîtres de déployer à leur occasion. Par une analyse bien conduite des différents exercices scolaires et de leurs résultats, ils peuvent arriver à mettre mieux en évidence quelles sont les activités de l'enfant qui s'y rapportent. Un exemple de ce qui est possible à cet égard est fourni par les réflexions de certains maîtres sur l'enseignement de la géographie. Inversement, nous verrons, à propos de l'histoire, l'usage apriorique qu'il ne faut pas faire des formules psychologiques, même, ou plutôt surtout quand il arrive que leur résonnance verbale est devenue tellement familière qu'elle paraît leur conférer une indiscutable évidence.

De simples praticiens de la géographie se sont demandés quels exercices peuvent être employés pour que, partant de l'observation immédiate et concrète des choses, l'enfant devienne capable de lui faire subir les transferts qui sont nécessaires à la réalisation d'une véritable connaissance, c'est-à-dire d'une représentation utilisable quels que soient les aspects nouveaux du fait qui lui répond. Très modestement, ils les ont ramenés aux exercices d'identification qui sont en usage à l'école maternelle. Mais l'identification présente des degrés. Elle peut consister d'abord à superposer deux objets ou deux images semblables : c'est le simple jeu de loto. Puis à superposer une image à l'objet qu'elle représente. Pour l'élève en géographie — identification plus difficile — il s'agira de superposer une vue prise d'avion avec une carte, les deux images étant d'abord semblablement orientées, puis diversement.

D'effective, la superposition devient donc toute mentale et peut avoir à se donner des repères imaginaires qui lui permettent de ramener à la même deux directions différentes. Ainsi l'enfant doit-il devenir capable d'opérer dans une sorte d'espace intellectuel qui soit distinct de celui où sont donnés les objets qu'il perçoit.

Autre exercice : identifier à un schéma de volcan l'image d'une montagne ou à son type celle d'une maison. Ici encore la superposition n'est pas immédiate. Elle suppose le pouvoir de projeter sur un canevas idéal l'objet perçu. L'image doit pouvoir se transporter du monde sensoriel dans un monde où les données de la perception soient comme sublimées de manière à pouvoir s'identifier avec les libres constructions de l'intelligence. Or ces conditions sont celles-là même que l'analyse des fonctions intellectuelles et de leurs troubles fait reconnaître au psychologue comme les conditions élémentaires de la pensée. Pour s'en tenir aux opérations les plus simples et aux troubles les plus grossiers, c'est un pouvoir distinct qui permet d'identifier la position d'un objet déjà placé dans l'espace et d'en placer un autre dans une position semblable ; ce dernier peut être supprimé par une lésion cérébrale, l'autre persistant. Dans d'autres cas, c'est le maniement des objets qui est empêché parce qu'est perdu le pouvoir d'en ramener la structure à nos schèmes d'activité, comme s'ils ne pouvaient plus fusionner en se projetant sur un plan commun.

Ainsi, les analyses du pédagogue et du psychologue peuvent se rejoindre, mais c'est à la condition d'avoir pour point de départ les faits et non des formules incontrôlées ou mal comprises. Si le pédagogue préconise des exercices qui impliquent la conception de l'espace fonctionnel à laquelle est arrivé le psychologue, c'est qu'il a honnêtement expérimenté les meilleurs moyens de rendre assimilables à l'enfant les données de son enseignement et qu'il n'a pas commencé par annexer à la géographie l'espace comme la catégorie du réel qui lui répond essentiellement.

Moins bien avisé celui qui écrit : « La géographie introduit l'enfant dans l'espace ; l'histoire l'introduit dans le temps. A cette catégorie correspond un ensemble de notions fondamentales pour l'esprit, mais fort étrangères aux jeunes esprits, et auxquelles l'enseignement de l'histoire doit les initier : notions de durée, de distance relative dans le temps, de suite, de devenir, d'évolution ». C'est proprement renverser les termes du problème sens dessus-dessous.

Le couple espace-temps est bien devenu une locution familière, surtout depuis Kant. Mais se peut-il qu'il soit compris par certains comme se rapportant à deux contenants, à deux milieux, entre lesquels les objets ou les faits pourraient être répartis à volonté et où il n'y aurait qu'à les juxtaposer les uns à côté des autres ? A l'opposé de ce réalisme un peu primitif, Kant se borne à constater qu'il n'y a rien dans notre perception qui puisse être perçu sinon comme répondant à un certain lieu de l'espace et à un certain moment du temps. C'est ainsi qu'il a fait de l'espace et du temps les conditions, les formes a priori de la perception. Formes simultanément indispensables dans lesquelles l'enfant n'a pas besoin d'être « introduit » puisqu'elles sont conjointement la condition sans laquelle il n'y aurait pas de perception possible.

Mais le formalisme kantien lui-même prête aux notions de temps et d'espace une réalité beaucoup trop essentielle. Elles sont loin d'être immuables et homogènes. Non seulement elles se sont modifiées au cours des âges et suivant les domaines de l'activité humaine, mais dans la sensibilité de chacun elles sont diverses et leur apparente réduction à un ordre donné comme constant reste bien fragile, surtout s'il s'agit du temps. Ce qu'on appelle l'acquisition de la notion de temps chez l'enfant est un édifice d'impressions et de conventions substituées entre elles, substitutions qui restent bien mal liées. Preuve en soit les illusions qui foisonnent chez l'adulte lui-même dans sa soi-disant perception du temps et qui peuvent si douloureusement opposer une conscience individuelle aux normes admises, quand il s'agit de sujets dont le pouvoir de contrôle sur

leur subjectivité est diminué, comme Janet l'a montré chez de simples psychasthéniques.

« Débuter par des exercices de gymnastique chronologique, véritables exercices d'assouplissement de l'esprit », c'est bien, semble-t-il, commettre un non sens sur les capacités psychologiques de l'enfant. Vouloir par ce moyen « mesurer la souplesse, l'élasticité plus ou moins grande de son esprit, ce qu'on pourrait appeler aussi sa capacité de vision intellectuelle », c'est assurément se leurrer. La capacité de vision intellectuelle ne peut, chez l'enfant, s'exercer que sur le concret. Lui donner pour champ ces vastes horizons qu'ouvre le temps, « puisqu'il y a, paraît-il, élargissement progressif de l'horizon, dans le temps », ne peut tout au plus aboutir qu'à développer une acrobatie verbale sous laquelle l'enfant sera bien incapable de conserver cet élan de sympathie directe qui prépare en lui la compréhension des choses. Il ne peut bien se représenter de la vie, et par conséquent de l'histoire, que ce qu'il lui semble plus ou moins possible de vivre personnellement.

Aux historiens de dire si l'essentiel de l'histoire c'est la chronologie. Quant à l'enfant ce qui peut d'abord l'attacher à l'histoire, c'est l'action de l'homme et ce qui lui est dû dans les transformations qu'a subies la vie. Ainsi peut lui devenir accessible la notion d'époque. Ce n'est pas une suite abstraite d'époques qu'il est capable d'imaginer, mais combien il a fallu d'efforts et d'événements humains pour transformer une époque dans une autre.

Il fallait des exemples pour montrer les inconvénients d'une fausse ou superficielle culture psychologique. La formation psychologique des maîtres ne doit pas être livresque. Elle doit être une perpétuelle référence aux expériences pédagogiques qu'ils peuvent personnellement réaliser.

(Publié par la revue *Education et Culture*, n° 3).

La formation sociale de l'Enfant

par Ad. Ferrière

Dans le volume : « A la recherche de la Liberté » (Paris, Editions Fustier, 1938), il est question à deux reprises du « planisme » économique, dans la préface et à propos de l'éducation sociale. Mais le sujet n'a pu être étudié à fond au Congrès de Cheltenham de 1936, bien que l'auteur du « Plan suisse du Travail » (annoncé ici même, n° 115, février 1936, p. 59) fût présent et possédât toute la compétence voulue : les séances du Conseil directeur de la Ligue l'ont accaparé. Il faudra reprendre ce sujet lors d'un autre congrès. Il est impossible en effet de se désintéresser — dans les démocraties surtout — de la formation sociale de l'enfant. Depuis plusieurs années, d'ailleurs, il y a eu, ici et là, des réalisations dans l'Enseignement secondaire. Dans l'Autriche d'avant Dollfus et le corporatisme, l'étude de l'Economie nationale et mondiale avait été introduite dès 1927 dans les lycées. Dans l'Allemagne d'avant Hitler et dans la Pologne d'avant Beck, il y avait eu aussi des tentatives sporadiques. Sur le plan de l'école primaire, les nombreuses réformes visant à instaurer l'étude du milieu régional — telles celle de Patrick Geddes, au Collège des Ecossais, à Montpellier (1) ; et, plus récemment, celle du nouveau programme belge, — faisaient et font une place à l'étude du milieu dans l'espace (y compris produits du sol et du sous-sol, commerce, importations, exportations, comparaisons avec les conditions des autres régions du pays et du monde) et dans

(1) *Cf* Mabel Barker, « L'utilisation du milieu géographique pour l'éducation » (annoncée ici dans le n° 22, septembre 1936, p. 135).

le temps (productions artisanales et agricoles de jadis, exportations et importations des temps passés). Il semble qu'actuellement le Canada soit au premier rang, en ce qui concerne la formation sociale à l'Ecole primaire sur la base des connaissances en matière de production, de distribution et de consommation des richesses, et de la culture civique qui se trouve en découler.

La difficulté à laquelle on se heurte dans les pays latins, c'est la politique, le mot étant entendu au sens de : opinions individuelles des membres du Corps enseignant appartenant à divers partis (France), inféodés obligatoirement au parti gouvernemental (Italie, Allemagne), ou liés à tel credo politique autre que celui des parents des élèves. Faudra-t-il donc bannir de l'école les questions sociales, comme on a cru devoir en bannir les questions religieuses ? Oui, certes, aussi longtemps que l'on concevra ces « questions » comme des pommes de discorde. Mais il serait possible de demeurer en deça — ou d'aller au delà — de ce point de vue étroit. En deça : les enfants posent des questions, veulent comprendre, savoir, en petits « primitifs » désireux de s'ouvrir à la « civilisation » des adultes. Au delà : il existe une science impartiale, universelle, vraie partout et toujours. L'enseigner, la mettre à la portée des enfants, c'est là une tâche difficile, sans doute — car rares sont les individualités adultes capables d'objectivité scientifique, — mais urgente, semble-t-il, si l'on ne veut pas que le subjectivisme et l'ignorance conduisent au chaos « à la base », et à la dictature, au sommet, des roublards et des puissants. Dans les « démoploutocraties » — pour employer le mot de Mussolini, — le comble de l'astuce est de tirer les ficelles sans se laisser apercevoir.

Ces points seront à examiner. Il n'en reste pas moins que le régionalisme pris à l'école comme centre d'intérêt et la culture civique permettent d'ores et déjà d'aborder certains sujets ressortissant à l'économie : production, commerce, consommation. En particulier le conflit patent — et qui ira croissant — entre la production traditionnelle et le machinisme intéresse à un degré extrême, j'ai pu m'en rendre compte, à la fois les écoliers et leurs parents, ces derniers, à la campagne surtout, dans un but utilitaire. Atteindre à plus d'effets utiles avec moins d'efforts inutiles, c'est là un principe que tout le monde comprend sans peine. Or la production simplifiée et rendue plus abondante soulève des problèmes d'association : lutte contre le particularisme antiéconomique, contre le maintien malgré tout d'entreprises non viables (en agriculture, dans le commerce) ; lutte en faveur des associations permettant financement en commun, exploitation en commun, écoulement en commun des produits ; et nous trouvons ici l'exemple magnifique des coopératives scolaires inaugurées par M. M. Profit à Saint-Jean-d'Angély et dont on a dit qu'elles sont la forme proprement française de l'Ecole active — en attendant la pénétration de celle-ci à l'intérieur des programmes d'étude.

En un mot comme en cent, la production accrue grâce à la machine et à l'association coopérative des producteurs et des consommateurs, doit conduire le monde non pas au régime de la rareté, des restrictions, de la « grande pénitence », comme c'est le cas aujourd'hui — avec ce crime entre les crimes qu'est la destruction de biens consommables dans un monde où domine la sous-alimentation des masses, — mais au régime dit de l'Abondance. Que sera ce régime ? Distribution des biens constituant le « minimum vital » ? Distribution de « bons de consommation » aux catégories sociales désavantagées dans la lutte pour l'existence ? Distribution d'une monnaie intérieure maintenue au niveau de la production totale annuelle des biens consommables ? Les thèses rationnelles et les synthèses concrètes nées des besoins humains et des possibilités économiques devront se rapprocher les unes des autres et coïncider : condition nécessaire pour cet « accouchement » de l'idée dans la réalité des faits. — La voie à suivre doit-elle nécessairement passer par l'étatisme ? L'économie de l'Abondance se concrétisera-t-elle dans des régies directes ? Prendra-t-elle la forme de coopératives où producteurs d'un côté et usagers et consommateurs de l'autre règleront en commun la manœuvre des leviers de la production et de la distribution ? L'avenir le dira. Mais il n'y aura pas appui de l'opinion publique — si parfaite la technique économique fût-elle conçue — sans compréhension par le public, sans ce minimum de compétence qu'il incombe à l'Ecole primaire publique d'enseigner, sous forme concrète, enfantine et vécue, aux élèves de 12 à 16 ans de la nation entière. Ceci sous peine d'aboutir à un régime d'anarchie, et, par voie de conséquence, à un régime de dictature.

Ces préliminaires nous sont dictés par l'envoi de deux ouvrages pour compte rendu.

*
* *

L'un est intitulé : « **Une voie nouvelle,** esquisse d'une société logique et humaine », par Philippe Guignabaudet (Paris, Flammarion, 1937, vol. 11 × 18,5 de 191 p., fr. 12). En épigraphe, l'auteur a mis ces mots : « Si

une conception a été qualifiée hier UTOPIE, est-il défendu de croire que le progrès la nommera demain RÉALITÉ. » — Il résume sa thèse comme suit : « L'homme est aujourd'hui plus puissant qu'il ne l'a jamais été et dispose d'une capacité de Production qu'il ne sait pas utiliser. Le machinisme est en mesure de rendre l'homme à lui-même, en le libérant d'une grande partie des contingences matérielles de son existence. L'évolution a été tellement rapide que les cerveaux humains n'ont pas eu le temps de s'adapter à la situation actuelle, qu'ils continuent à interpréter avec leurs conceptions anciennes. Cette inadaptation de l'esprit humain aux conditions nouvelles d'existence de l'homme est la seule cause de la crise économique qui sévit dans le monde entier... Devant l'extrême gravité et l'urgence des événements qui menacent, nous n'avons plus le temps de critiquer, réfléchir, discourir. Si nous voulons éviter les troubles profonds vers lesquels nous allons, il faut, dès maintenant, nous adapter, organiser, construire. » — Avis aux maîtres d'école et aux autorités pour qui les mots : science technique et démocratie n'ont pas perdu toute signification.

Il ne nous appartient pas de discuter ici les thèses de l'Abondance telles que les conçoit l'auteur. Car elles appellent maintes critiques et M. Guignabaudet le sait et le dit. Indiquons simplement les grandes lignes de cette étude. — Livre I. « L'Agonie du Capitalisme », envisagée sous l'angle de la production (énergie, travail, évolution), de l'échange (lois, moyens, éléments, etc.), des résultats (crise, sous-consommation par manque de pouvoir d'achat, stockage, thésaurisation et chômage), des remèdes employés (tentatives pour réduire la production, pour augmenter la capacité d'achat, et solutions politiques envisagées ou essayées), des « sursauts de l'agonie » (dévaluations, surarmements), du risque : chapitre intitulé tragiquement : « La fin normale », par où l'on entend révolution et guerre étrangère...

Le Livre II est intitulé : « La Voie nouvelle ». On y trouve l'exposé de l'Economie nouvelle (individualisme contrôlé en fonction du bien collectif), de la production (service social pour assurer à tous le minimum d'existence et secteur privé, mais contrôlé), de la consommation (régime dit du « crédit social » ou distribution de monnaie intérieure dont l'utilisation demeure libre), des conséquences sociales (minimum vital assuré, « loisirs » et progrès), des conséquences financières (les « béquilles » sociales actuelles et la fiscalité pourront être mises au rebut), des conséquences politiques (primauté de l'ordre économique sur l'ordre politique).

Livre III : « La Réalisation en France ». Applications des principes logiques au cas concret du pays. — Utopies? Certes. Mais éléments de discussions fécondes orientées vers des réalisations : les seules possibles, peut-être, si l'on veut désembourber le monde.

*
* *

Le second ouvrage qui nous est envoyé, dont le domaine est voisin, mais traité de façon tout à fait différente, est celui de Hyacinthe DUBREUIL, « **La Fin des Monstres** » (Paris, Grasset, 1938, vol. 12 × 19 de 312 p., fr. 18). Les monstres dont il s'agit, ce sont avant tout l'étatisme, mais aussi les concentrations industrielles et autres qui font de la personne humaine un atome individuel engagé dans un engrenage d'obligations imposées par en haut, par la centralisation qui signifie uniformisation, concentration, suppression des particularités individuelles ou régionales — sociales et naturelles — essentielles à la vie et à la respiration spirituelle de l'homme. Libéralisme, alors ? Non, puisque celui-ci a fini par signifier : liberté de s'associer contre le bien de la nation, de se coaliser pour écraser ou enrégimenter les masses humaines, — précisons : pour les enrégimenter et les écraser tout à la fois. On connaît les thèses apportées par M. H. Dubreuil dans « A chacun sa chance » — et « L'Exemple de Bat'a ». C'est le coopératisme de plusieurs groupes, essentiellement autonomes, mais associés, coordonnés, orchestrés selon les besoins de la production tels que les impose l'industrialisme moderne. Transposez ces principes dans le domaine de l'Etat et vous retrouverez les thèses de Proudhon sur le rôle de la commune et de la fédération (1) dans l'ordre politique. Or ce qui était utopie jadis semble devoir devenir nécessité de demain — disons plutôt : d'après-demain, car, à tort ou à raison, aux monstres des Etats fascistes, on croit devoir opposer aujourd'hui d'autres monstres armés jusqu'aux dents, jusqu'à la mobilisation économique de guerre de la nation entière, des bébés jusqu'aux vieillards. Le Reich s'est tout récemment engagé sur cette voie ! A cet égard, la lutte — si logique soit-elle — contre les monstres de l'étatisme et de la centralisation vient trop tôt ou trop tard. N'importe, d'ailleurs. L'homme est un être qui a besoin de sentir d'où il vient et où il va.

Et nous en venons une fois de plus à constater que si progrès signifie différenciation et concentration complémentaires et

---

(1) *Cf* « Du principe fédératif de P. J. Proudhon », par Ad. FERRIERE, *La Revue Fédéraliste*, des pays rhodaniens, Lyon, juin 1924, p. 278 et s.

harmonisées (1), la régression sociale prend figure d'excès de différenciation, aboutissant à l'effritement atomique du libéralisme classique, et d'excès de concentration, aboutissant à ces monstres de l'unification arbitraire que dénonce H. Dubreuil. Que les thèses de celui-ci — inactuelles à force d'être actuelles — soient critiquables, c'est possible. Ainsi, sous le mot de « planisme », il englobe l'économie dirigée par l'Etat et le planisme anti-étatiste qui veut créer des corps économiques où les besoins du consommateur et ceux du producteur soient harmonisés selon des voies naturelles. Il n'en reste pas moins que tout homme — tout écolier intelligent — devrait connaître les bienfaits et les méfaits de l'association, méfaits qui écrasent la personne, bienfaits qui la magnifient et lui restituent ce rôle si bien marqué par Kant : l'homme fin en soi. Dictatures, libéralisme, coopération : trois étapes, trois aspects de l'histoire de l'Humanité.

Ad. F.

(1) *Cf.* Ad. Ferrière, « La loi du Progrès en Biologie et en Sociologie », 1915.

La poésie chez l'Enfant

Par Louise Vincendon

« La poésie, pour peu qu'on veuille descendre en soi-même, interroger son âme, rappeler ses souvenirs d'enthousiasme, n'a pas d'autre but qu'elle-même ; elle ne peut pas en avoir d'autre et aucun poème ne sera si grand, si noble, si véritablement digne du nom de poème, que celui qui aura été écrit uniquement pour le plaisir d'écrire un poème. »

Baudelaire.

La vie émerveillée des enfants reste en grande partie secrète. Nul ne peut la pénétrer dans sa totalité ; il est possible seulement de s'en approcher, et c'est déjà une chose miraculeuse que de pouvoir en noter quelques manifestations.

Mon intention n'est pas de parler d'enfants prodiges dressés par des adultes vaniteux à pérorer ou à écrire comme de petits pédants, mais des extériorisations spontanées que le plaisir né d'une émotion ou de l'action fait épanouir chez les petits.

Albert, garçonnet de huit ans et demi, dessinait un tilleul qu'il observait à travers les vitres de la classe. « Je vais aussi « faire » le ciel gris », me dit-il. Une heure plus tard, il m'apportait un dessin de ramures d'une observation très exacte, au-dessous duquel je lus ce véritable haï kaï :

Croquis de janvier

Le ciel tout gris !
Pourtant, dans les branches du tilleul,
poussent les bourgeons couleur de noiselle.

Le même enfant, au mois d'octobre suivant, m'apporte un bouquet de « fleurs de grand jour » (c'est le colchique d'automne que l'on désigne par ce nom dans le village).

Sensible à leur beauté, Albert les dessinait avec une joie et une application soutenues. Soudain, il s'arrêta, esquissa une maison, le clocher de l'église et leur donna pour fond un ciel aux couleurs tendres : rose et mauve. Il écrivit ensuite à côté :

« *Souvent, l'été, le soir, le ciel est rose colchique.* »

Ce don de voir et d'être ému, est-il donc si évocateur de rapprochements et de comparaisons, qu'un enfant, sous un ciel terne d'automne, puisse reproduire une image d'été qu'il a gardée en lui, comme une vision unique et personnelle ? Pour lui, les belles choses du monde sont toujours neuves. Le vol des nuages est un thème inépuisable comme la vie des oiseaux ou des fleurs.

André (huit ans) dessine les chatons des aunes qu'il a vu lentement se dérouler à la tiède température de la classe et il déclare : « *Les chatons des aunes sont jolis comme des chenilles douces.* » Son voisin, dix ans, retardé mental, ajoute : « *Moi, j'aime mieux ceux du bouleau, parce qu'ils dansent.* » Et

il agite joyeusement sa branchette flexible où sautillent les couples de chatons.

L'enfant pris par le charme des choses est « centré » ; il oublie les occasions de dispersion si nombreuses dans les classes chargées.

L'enfant, quand son milieu ne l'a pas gâté ou dévié, ne demande qu'à lui-même sa puissance d'action. Il aime mieux créer que subir. Et pour créer, ce ne sont pas les idées qui lui font défaut, ni l'élan, mais les techniques ; ce sont ces techniques que nous devons mettre à sa portée, ou du moins les éléments qui lui permettront de les créer conformément à ses possibilités personnelles. Donnons-lui la glaise, le bois, le papier, les couleurs (ce sont choses que l'on peut toujours se procurer, même avec des moyens de fortune). Ainsi son action mettra en jeu non plus seulement sa sensibilité, mais son intelligence, par la recherche des moyens qui fixeront un moment de sa sensibilité.

L'enfant — plus vivant — plus réellement intelligent que l'adulte qui se fige — sait se laisser perpétuellement enchanter.

Une petite fillette de douze ans écrit en trois mois une soixantaine de poèmes libres, dans une sorte de prose rythmée, qui traduisent son admiration pour la nature qui l'entoure.

SOIR

L'obscurité envahit la campagne ;
Seule, je marche dans la rue déserte.
Au ciel d'un bleu sombre
Les étoiles brillantes scintillent.
La lune, leur compagne, monte
Lentement, lentement.

Pas un nuage.
Les flaques servent de miroir à ce ciel si beau.
Un souffle léger, léger passe
et fait frémir les dernières feuilles rousses
[du noyer
qui tombent une à une.

. . . . . .

Je voudrais être libre et ne pas rentrer à la
[maison.

Lorsque je lui dis : « Si tu allais jouer, mon enfant ? » elle me répond : « Madame, j'ai encore quelque chose à écrire. » Et elle continue le rêve de sa vie enfantine.

Un peu plus âgée, Alice écrit des poèmes plus objectifs qui révèlent une nature plus ouverte aux impressions sensorielles, plus exactement observatrice, et moins délicatement sentimentale.

LA SOURCE

C'est une source bleue
au coin de la prairie.
Elle naît, elle court
sur l'herbe molle.
Elle rit au soleil,
prend des reflets de cristal ou de porcelaine.
Sans bruit elle bouillonne,
et sans cesse
elle coule
sur le cresson dont son lit est couvert.

Les tendances natives de nos enfants sont extrêmement variées, respectons-les en les laissant parler et écrire librement. Beaucoup se sentiront touchés par cette odeur de vie.

L'écueil à éviter est de flatter la vanité de certains parents, en exagérant nos louanges et nos propos admiratifs dont l'enfant créateur n'éprouve nullement le besoin, car « celui qui possède le détachement, le désintéressement et le pouvoir du rêve, possède la félicité ».

Je crois aussi qu'il est néfaste d'exposer publiquement ces travaux qui sont beaux seulement parce qu'ils sont modestes et sincères : il est si facile de verser dans le cabotinage, cette faute, non seulement contre le goût, mais contre la dignité ! Sachons nous réjouir en éducateurs de les voir fleurir autour de nous, donnons-en la jouissance à quelques amis choisis ou à des confrères éloignés par l'intermédiaire de nos revues d'enseignement, mais conservons son caractère désintéressé au travail spontané de nos enfants qui illumine si vivement l'affirmation de Baudelaire selon laquelle « le génie n'est que l'enfance nettement formulée ».

Louise VINCENDON.

Chronique des Revues Anglaises et Américaines

par Mme Cazamian

ANGLETERRE.

The New Era. — *Conférence régionale.*

Une conférence régionale de la Ligue pour l'Education nouvelle a eu lieu l'été dernier en Australie et en Nouvelle-Zélande. La Ligue était représentée par vingt et un conférenciers, venus d'Autriche, du Canada, du Danemark, de l'Angleterre, du Japon, de l'Ecosse, de l'Amérique du Sud, de Suisse et des Etats-Unis. Le thème de la conférence était, on s'en souvient : L'Education en vue d'une vie complète. Ses travaux se sont déroulés non en un centre unique, mais dans les six capitales australiennes et dans quatre villes de Nouvelle-Zélande : chacune d'elles est maintenant le siège d'une section de la ligue, en réponse aux désirs non seulement du corps enseignant mais encore des parents et des administrateurs ; section qui établira un lien entre les recherches les plus avancées des nations anciennes, et ces contrées neuves, terrains d'élection des réalisations. Le moment s'est trouvé exceptionnellement favorable, le système d'éducation en vigueur étant très vivement discuté, et destiné à une refonte prochaine dans les deux pays. Le prestige de la métropole avait d'abord fait édifier l'instruction publique sur des bases traditionnelles, en contradiction avec une évolution rapide et libre. Pour la Nouvelle-Zélande, par exemple, les grades universitaires les plus élevés étaient conférés par des examinateurs anglais, en Angleterre. L'enthousiasme a dépassé tout ce qu'on avait jamais vu aux réunions antérieures de la Ligue. Dans la plupart des cas l'autorité administrative avait accordé aux maîtres une semaine de vacances pour qu'ils puissent assister à la conférence ; mais ils s'y rendirent à leurs frais — et quelques-uns de plus de mille kilomètres de distance.

L'orientation de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande vers une forme de société très démocratique, le dynamisme des peuples qui, en cent ans, ont su « construire les aménités d'une belle et grande civilisation moderne », les rendaient particulièrement aptes à adopter les principes de l'Education nouvelle. A plus d'un égard elles se trouvaient déjà à l'avant-garde du progrès : en Nouvelle-Zélande les femmes ont reçu des grades universitaires et ont eu le droit de vote alors que l'Angleterre ne les admettait pas à la culture supérieure, et que Mrs. Pankhurst n'avait pas encore commencé sa campagne ; dans les écoles, l'organisation de l'inspection médicale et des soins dentaires pourrait servir de modèle. La conférence s'est proposé : 1° de libérer les maîtres, aussi bien que les élèves, en tant qu'individus, capables d'expression originale et de création ; 2° d'étendre le temps consacré à l'éducation jusqu'à la maturité et au delà ; 3° d'y faire entrer tout le développement intellectuel, émotionnel et physique de l'être humain ; 4° d'obtenir pour ce faire la collaboration des parents et d'institutions sociales autres que l'école. De ces pays lointains pourraient d'ailleurs nous venir des suggestions sur la façon d'adapter l'administration universitaire aux buts et aux méthodes de l'éducation nouvelle ; et cet espoir, exprimé par le délégué de Canterbury reçut sur le champ un commencement de réalisation : le gouvernement de la Nouvelle-Zélande a demandé officiellement un échange de vues (qui s'est prolongé pendant deux jours) entre le ministre de l'Education nationale et ses collaborateurs provinciaux, d'une part, et les délégués de la Ligue de l'autre (*The New Era*. Sarmary).

L'Usage du livre.

Après un résumé de Mlle Hamaïde sur l'enseignement de la lecture dans le système Decroly, *The New Era* publie, dans son numéro de février, plusieurs études sur les bibliothèques scolaires, et leur collaboration avec les bibliothèques municipales en Angleterre et aux Etats-Unis. Ce sujet, très neuf chez nous, est loin d'être épuisé outre-Manche. L'article de R. Irwin, bibliothécaire de la « County Library » en Lancashire, débute par un aveu : « Il est, à bien des égards, déplorable, dit-il, que le service des bibliothèques publiques, pendant ses quatre-vingt-cinq ans de développement ait été si lent à saisir l'occasion de collaborer régulièrement avec le service jumeau : celui de l'éducation. » Et il poursuit : La meilleure des bibliothèques publiques ne saurait tout à fait suppléer à la bibliothèque de l'école ; mais celle-ci peut rarement rétribuer un bibliothécaire professionnel ; et elle pourrait détacher de son personnel un conseiller qui donnerait son avis sur le choix des livres, leur arrangement matériel, la disposition du catalogue, et l'emploi des heures consacrées à la bibliothèque dans l'horaire scolaire ; en

outre, les fonds disponibles étant toujours limités, les ouvrages coûteux, ou d'intérêt temporaire pourraient être prêtés par la bibliothèque publique à l'école, en séries, renouvelées périodiquement.

M. Ronald Gill, directeur de l'école secondaire d'Acklam Hall, Middlesbrough, retrace les étapes du mouvement. Le fait qu'une bibliothèque n'est pas moins nécessaire qu'un laboratoire dans toute école secondaire, commence seulement à être reconnu par quelques écoles et quelques autorités, lit-on dans un rapport du ministère de l'Education en 1928. En 1933 les « trustees » de la « Carnegie United Kingdom Trust » nommèrent une commission pour enquêter sur la question ; et le rapport, publié en 1936, pourrait bien marquer une date historique. La bibliothèque de l'école, écrit le R. H. O. Stanway dans son Introduction, a trois fonctions : 1° c'est l'atelier de l'école — le professeur peut y trouver des documents, l'élève des informations pour son travail personnel ; 2° c'est le lieu où garçons et filles peuvent découvrir de nouvelles directions d'intérêt, et peut-être trouver le germe d'une occupation de choix, qui enrichira leurs loisirs pendant toute la vie ; 3° c'est une retraite où les enfants peuvent acquérir le goût de la lecture libre, sous la direction éclairée et libérale du bibliothécaire. On peut résumer ces fonctions en disant que la bibliothèque devrait être le centre de la vie intellectuelle de l'école tout entière. Et naturellement les ouvrages d'imagination doivent y avoir droit de cité.

Chaque classe devrait passer au moins une heure par semaine à la bibliothèque pour en connaître les ressources en livres, journaux, photographies ; pour y apprendre. sous la direction du bibliothécaire ou de son assistant, le respect des livres, leur classement, le moyen de les emprunter, le maniement du catalogue, l'usage des ouvrages de références, etc., etc. Pour l'élaboration d'un travail en commun, sur l'histoire, la littérature, ou toute autre matière, prescrite à toute une classe par le professeur, l'usage de la bibliothèque est sans prix : les divers aspects du sujet y sont représentés ; et les élèves peuvent se les partager, pour y travailler seuls ou en petits groupes. Si bien que la salle de lecture devrait être assez grande pour contenir à la fois le tiers des élèves de l'école, déclare l'auteur avec un louable optimisme.

L'inspiration de ces efforts viendra sans doute longtemps encore des Etats-Unis où les bibliothèques d'enfants ont pris un essor et fonctionnent avec une perfection tout à fait remarquables. Un article alerte et précis de Rosenary Earshaw Liosey, chargée du service des enfants dans une bibliothèque publique à Los Angeles, rapporte les expériences de l'auteur dans les écoles avoisinantes : son passage de classe en classe, l'enthousiasme avec lequel elle est accueillie, les demandes et suggestions de lectures qui se croisent, la collaboration avec maître ou maîtresse qui s'établit, les séjours en groupe à la bibliothèque, ou les visites périodiques d'un élève choisi par ses camarades pour être leur représentant, qui fait inscrire les aspirants, et rapporte les livres désirés avec des listes de propositions nouvelles, des images, l'annonce d'expositions, de conférences ou récits pour les maîtres, les parents ou les enfants. Développer le goût de la lecture, certes ; mais aussi empêcher que les enfants trouvent dans le monde des livres une absorption passive ou une sorte de narcotique qui en ferait un Paradis artificiel ; en faire au contraire le moyen d'une activité personnelle et libre, d'une activité de choix qui, mieux que tout autre, stimulera les facultés de chacun et leur assurera un plein et heureux développement : tel est l'idéal qui anime la bibliothèque d'enfants, précieux auxiliaire des éducateurs scolaires.

ETATS-UNIS.

PROGRESSIVE EDUCATION *Le Centenaire de Francis W. Parker.*

The Progressive Education Association a célébré par un congrès à Chicago, l'automne dernier, le centenaire d'un de ses précurseurs Francis W. Parker, qui, en 1853, commença à seize ans sa première classe devant un groupe d'élèves indisciplinés, filles et garçons de six à vingt-cinq ans, dans une primitive école de campagne, en disant : « Mon idée d'une école est que c'est un endroit où l'on doit s'amuser énormément — je voudrais bien savoir quelle est la vôtre ! ». L'instituteur improvisé devint inspecteur, puis directeur de la première école normale fondée en Illinois. Il est impossible de mesurer l'influence qu'il a exercée sur le développement des écoles de Chicago. Dans toutes ses fonctions, il apporta les dons d'un tempérament original ; il enseigna comme un artiste crée ; et son activité fut animée tout entière par ce grand souffle démocratique qui, loin de s'éteindre outre Atlantique s'enfle toujours davantage. Ses disciples résument ainsi sa philosophie : 1) Il pensait que toutes les ressources de l'école doivent être mises en œuvre pour former des caractères, et développer ces habitudes, cette attitude intérieure qui font les bons citoyens ; 2) il avait une foi passionnée en la démocratie ; et l'école pour tous lui paraissait la seule ins-

titution de nature à la réaliser ; 3) il croyait en la bonté native de l'homme, et faisait inlassablement confiance aux enfants dont il avait la charge. Sans effort, autour de la personnalités de Francis W. Parker se sont déroulés les travaux du congrès, qui avait pour thème : « Où va l'éducation ? » Le Dr Jesse H. Newton y a fait une communication sur : « La démocratie et l'éducation de nos jours » ; Hazel M. Cornell, sur : « Le réalisme dans l'enseignement des sciences sociales » ; Hilda Hughes sur : « Le projet d'une éducation adaptée aux communautés rurales », etc., etc. (*Progressive Education*. December 37).

Les « Community Schools ».

Et ce dernier sujet nous amène à un nouveau vocable que les Etats-Unis sont en train de répandre : vocable intraduisible, puisqu'il répond à une institution complexe, en voie de réalisation Outre Atlantique, et qui n'est point encore envisagée chez nous : la « community school », c'est-à-dire l'école partie intégrante d'un groupe social vraiment organique ; l'école, émancipée de ses restrictions et de son caractère technique, entreprenant la formation totale des corps, des esprits et des individualités, en vue du rôle social qui sera dévolu à tous et à chacun ; entreprenant d'assurer le bien-être, le bonheur et l'harmonie dans les conditions propres à chaque localité ; et cela, d'une part, en étendant le domaine de l'éducation aux parents, aux adolescents et aux adultes ; et de l'autre, en obtenant la collaboration effective des familles, des bibliothèques, des musées, et de toutes les institutions culturelles, économiques, administratives du lieu ; de façon à ce que l'école soit la chose de tous, travaillant pour tous, aidée par tous, dans une réciprocité parfaite, et selon le principe d'un échange de services constants.

Le germe de cette conception se trouve chez le philosophe Dewey qui écrivait en 1897 dans « *My Pedagogic Creed* » : « l'éducation étant un processus social, l'école est simplement cette forme de la vie collective dans laquelle se rencontrent toutes les influences les plus efficaces pour amener l'enfant à avoir sa part de l'héritage de la race, et à employer ses propres forces à des fins sociales ». Or les écoles commencent à admettre en fait les activités sociales comme partie de leur domaine jusqu'ici étroitement circonscrit ; et beaucoup de professeurs font usage des ressources que leur offre la vie collective locale. La lenteur relative du mouvement vient de ce que les maîtres, qui représentent souvent la dernière génération de formation strictement intellectuelle, n'y sont pas préparés.

« Comment explorer les possibilités d'une région ? Comment favoriser leur développement ? Equiper et diriger des ateliers ? Perfectionner l'outillage, empêcher l'érosion du sol, conserver les forêts, améliorer le cheptel, supprimer les maladies, vénériennes ou autres ? Détruire les parasites, faire entrer plus d'honnêteté dans la vie politique, conduire une banque coopérative, fonder une coopérative de consommation ou de production ? Comment effectuer l'électrification des campagnes, établir un prêt de livres au village, embellir les routes, les édifices privés et publics, la vie au foyer ? Ce sont des problèmes de ce genre que les professeurs ont à résoudre par leurs seuls efforts ; car les Ecoles normales s'en sont fort peu préoccupées ».

Notons pourtant que *Teachers' College* de Columbia University, toujours à l'avant-garde du mouvement, a institué une série de cours sur l'enseignement dans les « Community Schools » ; cours théoriques, complétés par un stage pratique prolongé. (*Taking Dewey seriously*, Morris B. Mitchell).

L'article de H. B. Wood : *Communities develop Programs to meet. Local Needs* donne un aperçu de quelques réalisations.

L'école à Chester, Pensylvania, s'est renouvelée et adaptée à l'entourage local. Des comités de maîtres se sont formés, qui ont dénombré les ressources éducatives et les problèmes du milieu ; pour y intéresser les enfants, des sujets généraux ont été proposés dans les différentes classes tels que : les moyens de transport, à Chester ; les ancêtres de notre collectivité ; les progrès de l'électricité à Chester ; les approvisionnements de la ville ; son développement historique ; ses réserves d'eau ; son rôle dans l'histoire des Etats-Unis ; la littérature régionale, etc. La plupart de ces sujets exigeaient des excursions, des visites de monuments ou d'usines; les plus anciens habitants furent invités à raconter leurs souvenirs devant les élèves ; les personnalités littéraires, politiques ou économiques de l'endroit consentirent à discuter avec eux certains aspects de la vie collective.

Les citoyens de Chester, comme ceux de Madison, où une expérience analogue se poursuit avec succès, ont appris à reconnaître l'importance de la position stratégique occupée par l'école dans la réalisation d'un progrès conscient, basé sur des anticipations réfléchies. Ils ont compris que, selon les formules adoptées par H. Wann :

« L'éducation est la réaction totale de chaque être à son expérience totale ;

Elle commence à la naissance et se poursuit pendant toute la vie.

L'école est un des facteurs du milieu éducatif.

D'autres facteurs du milieu éducatif sont : les cinémas, la radio, les journaux, les revues, les terrains de sport, la piscine, les affiches, le théâtre, les bibliothèques, les musées, le scoutisme, la famille, l'église, etc., etc.

Une collectivité peut utiliser tous ces facteurs en vue d'un avenir meilleur ; et l'éducation doit les intégrer tous. »

Si toutes les forces du groupe social peuvent être réquisitionnées par les éducateurs, en retour ceux-ci contribuent directement à sa prospérité. L'éducation des parents, et celle des adultes en général, a pris dans les écoles « progressives », et dans les « Community Schools » en particulier, un développement qui paraîtra à plus d'un à peine croyable. Une école de East Harlem, New-York-City, dans un quartier pauvre, et réputé peu favorable à la pénétration de la culture, compte aujourd'hui 1.700 inscriptions d'adultes, répartis dans quarante-six classes, qui occupent vingt-six professeurs. Le local reste ouvert de 8 h. 30 du matin à 10 h. du soir ; et il n'y a pas un pouce carré qui n'en soit occupé par des réunions de clubs, cours professionnels, conférences, discussions, représentations, etc., etc.

L'école ainsi conçue développe des relations de sympathie et d'entente entre nationalités et races différentes ; elle facilite, aux Etats-Unis, l'assimilation des éléments étrangers sans détruire leur originalité, parce qu'elle adopte résolument un idéal dit « inter-culturel ». Les exemples donnés de « Community Schools » chez les Indiens sont particulièrement intéressants à cet égard.

En outre elle rend au groupe social des services appréciables, qui varient selon les cas : à Ellerbe, North Carolina, l'imprimerie, après avoir publié la revue de l'école, a graduellement accepté tous les travaux que l'administration locale, ou les habitants avaient à lui confier ; les laboratoires des classes de sciences en plus d'un endroit sont utilisés pour des recherches qui intéressent l'agriculture, l'industrie ou l'hygiène ; les associations de Parents et de Maîtres obtiennent la fondation de bibliothèques là où il n'y en a pas, etc., etc.

La portée humaine de telles expériences est considérable. Leur succès, l'enthousiasme qu'elles soulèvent chez beaucoup d'apôtres ardents semblent indiquer que notre vieil individualisme, sans se renier dans ce qu'il a d'essentiel et de précieux, est sérieusement menacé dans le droit qu'il s'arroge, paradoxalement, de régir les rapports sociaux. La citation suivante, extraite d'un rapport présenté par un groupe de futurs maîtres, ne permet pas d'en douter : « La coopération, dans son principe philosophique nous est certes familière. Nous en croyons comprendre le sens, bien que nous ayons rarement l'occasion de la mettre en pratique sur une large échelle. Nous vivons chez nous, dans l'isolement de nos familles, isolement né de la philosophie individualiste sur laquelle notre système social est basé. On nous dit que ce système est en voie de disparaître, et nous entendons beaucoup parler d'une société coopérative, communautaire, qui doit remplcaer la nôtre sur un plan plus élevé. Ce ne sont là que des phrases, jusqu'à ce que nous ayons le sentiment de ce qu'elles pourraient représenter dans la vie réelle. La communauté réalisée a le caractère de cette vie en commun qui pourrait nous apporter la solution de nos problèmes. La coopération est le pivot de la reconstruction sciale, et lui donne son sens même. Nous, qui avons l'héritage de l'individualisme dans les veines, devons apprendre à l'école l'attitude morale et les sentiments nouveaux qui nous permettront de progresser dans une voie que, sans la voir clairement, nous pressentons et désirons suivre tous vaguement. » (*Progressive Education*. February 38).

M. L. Cazamian.

A travers les Revues de langue française

Par L. Boès

Pédagogie générale.

Le Bureau international d'Education publie les réponses au questionnaire qu'il a adressé aux différents ministères de l'Instruction publique sur l' « *Elaboration, l'Utilisation et le Choix des manuels scolaires* ».

Les réponses de 45 pays montrent des divergences considérables dans ce domaine. Comme on peut s'y attendre, on constate une fois de plus que la politique scolaire de chaque pays est l'image de sa politique générale.

Le numéro de juin de l'Information péda-

GOGIQUE contient un très intéressant article de M. G. Monod sur *Le projet de loi Jean Zay*, extrait d'une communication faite à l'*Union pour la Vérité*.

La même publication renferme des articles consacrés aux *Activités dirigées* et à la *Classe d'Orientation* et les conclusions d'une *Expérience pédagogique sur la projection fixe et l'épiscopie*.

Le numéro 15 de l'ECOLE DES PETITS a consacré sa Partie générale à *Pauline Kergomard*. Nous signalons tout particulièrement les articles de Mmes Coirault, Géraud et Soustre qui font revivre pour nous la Grande Amie de l'Enfance.

Le numéro 4 des INFORMATIONS PÉDAGOGIQUES INTERNATIONALES publie des articles de documentation sur les *Expériences pédagogiques de Tagor* suivies de notes sur l'Enseignement aux Indes, sur l'*Ecole en Catalogne* et l'Enseignement en Espagne républicaine, enfin sur l'Instruction publique en Esthonie.

Pédagogie nouvelle.

La REVUE SCOLAIRE D'ALSACE ET DE LORRAINE (mai 1937) publie un excellent article sur « *le Dr Decroly, psychologue de l'enfant, pédagogue de la vie* ».

Après avoir résumé la vie et l'œuvre de Decroly, l'auteur, E. B. fait un exposé de la méthode qui l'amène à ces réflexions :

« Quand on entre dans les écoles decrolyennes on se rend compte de la pauvreté, de la sécheresse et de l'incompréhension de l'enfant que l'on trouve hélas dans les trois-quarts de nos écoles... La rénovation de l'école se fera le jour où l'on aura placé la question sur son vrai terrain, celui de la science pédagogique, indépendante et sereine comme toute science véritable. Une fois libérés de règlements trop étroits, de mots d'ordre trop impérieux, laissés à leur initiative et à leur conscience, les maîtres se montreront vrais éducateurs. Ils réussiront dans une œuvre où l'art a autant de part que la science, où il faut penser, vouloir, agir et, comme le Dr Decroly en a donné le suggestif exemple, où il faut payer de sa personne, de toute sa personne. »

On lira avec intérêt le numéro 15 de l'EDUCATEUR PROLÉTARIEN qui donne le compte rendu complet du *Congrès d'Orléans* de l'Imprimerie à l'Ecole.

Enseignements.

Histoire.

Sous la signature de Clémendot, nous trouvons dans les numéros de mai et juin de l'ECOLE ÉMANCIPÉE des articles intitulés « *La vérité sur Jeanne d'Arc* », qui montrent avec quelle circonspection on doit présenter les faits historiques aux enfants.

Sciences d'observation.

A propos de la Réforme dans le domaine des Sciences expérimentales, *P. Roger* crie : « *Casse-Cou !* » dans le numéro de mai de l'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE.

Il souhaite que le professeur de « sciences d'observation » ne voie pas dans ce titre qu'un seul changement d'étiquette et, d'accord avec les idées que nous défendons ici, il ajoute, pour les classes du premier cycle du second degré :

« Il n'y faut que des sciences d'observation, des sujets de leçons de choses, sur lesquels on entraînera l'enfant à observer, à expérimenter, à raisonner. Il faut fuir l'étude systématique d'un vaste sujet qui fait évidemment appel à des notions de base que l'enfant ne peut posséder. Il ne s'agit pas non plus de discuter si tel sujet doit être « logiquement » enseigné avant tel autre mais, beaucoup plus humblement, de trouver quelques centres d'intérêts autour desquels on puisse faire un travail fructueux d'observation, et un peu plus tard de raisonnement, dépourvu de tout verbalisme. »

Très bon article sur l'*Observation des bourgeons* dans le numéro de mai de l'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE. L'auteur, M. Bourgeois, conclut : « Amener l'enfant à s'intéresser à la vie, à l' « observer » avec *plaisir* est, je crois, le but que nous nous étions assigné. Réjouissons-nous si nous l'avons atteint ! »

Dans un article de V. Rasmussen (INFORMATIONS PÉDAGOGIQUES INTERNATIONALES) l'auteur dit qu'il a toujours permis à ses élèves d'exprimer avec une liberté sans réserve leur doute et leur critique concernant son enseignement. Ainsi, l'un d'eux déclare que la botanique lui semble assez ennuyeuse. Mais le même élève lui déclara un peu plus tard : « La botanique n'est plus un tel ennui maintenant depuis que chacun de nous reçoit une fleur pour la regarder et l'effilocher. »

Education physique.

Les EDITIONS BOURRELIER ont publié le second cahier de Pédagogie moderne, consacré à l'*Education physique*.

Il est impossible de résumer un pareil document qui envisage tous les problèmes de l'éducation physique : programmes et méthodes, E. P. à l'école maternelle, à l'école primaire, dans les différentes sortes d'écoles et dans les œuvres post-scolaires, l'inspection médicale et le contrôle médical, l'équipement matériel sous toutes ses formes.

C'est un ouvrage à avoir toujours sous la main, car il rendra de grands services aux éducateurs.

Lucien Boës.

Nouvelles diverses

La formation du sens social au Congrès de l'Enseignement secondaire

Par Dr Ferrière

M. Yves Le Lay, secrétaire général du Syndicat national des Professeurs de Collèges, a résumé dans le *Bulletin international* (N° 52, déc. 1937) de la Fédération internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel, la discussion qui a eu lieu le 3 août 1937 au XVIIIe Congrès tenu à Paris, sur le sujet à l'ordre du jour : la formation du sens social.

Les motifs invoqués en faveur de cette formation sont nombreux. Ils sont d'ordre moral et social. On juge cette formation indispensable :

« Pour former les dirigeants de la Société » (Belgique) ;

« Pour faire connaître la responsabilité et les devoirs sociaux » (Norvège) ;

« Parce que les problèmes actuels exigent un travail commun » (Id.) ;

« Pour lutter contre le fanatisme et le chauvinisme ou le cosmopolitisme utopique et béat » (Belgique) ;

« Pour apprendre à vivre en groupe » (Bulgarie) ;

« Pour développer la compréhension de l'interdépendance » (Angleterre) ;

« Pour développer le sens social en profondeur et en étendue » (France) ;

« A cause du rôle directeur qu'auront les enfants issus du secondaire » (Id.) ;

« Pour développer le sens de la collaboration et la conscience de la responsabilité » (Hollande) ;

« Pour que chaque citoyen comprenne mieux ce qui l'unit à l'Etat et à la patrie » (Lettonie) ;

« Pour lutter contre l'universalisme anarchique aussi bien que contre l'universalisme dogmatique » (Tchécoslovaquie) ;

« Pour former l'homme libre, responsable et conscient de son devoir social » (Id.).

On utilisera pour cet enseignement l'histoire, la morale et, en somme, toutes les matières. Mais mieux qu'un enseignement, c'est un changement de l'esprit de l'Enseignement secondaire qui est réclamé. La culture intellectuelle désintéressée n'est plus seule à occuper les esprits ; il faut la mettre au service de la société tout en se gardant du danger des idéologies.

Parmi les moyens préconisés on recommande les sports, le scoutisme, le travail en commun, les voyages avec utilisation des auberges de la jeunesse, les associations interscolaires (Angleterre), les clubs littéraires, artistiques, etc., la visite de milieux sociaux (Bulgarie), les maisons scolaires à la campagne (Hollande). On dénonce l'influence détestable des compétitions sportives, l'esprit de corps, l'égoïsme collectif. En somme « ce qu'on a fait est *tout à fait insuffisant.* » Cet avis réunit la quasi-unanimité. Donc « tout est à faire en ce domaine ». Et ce qu'il faut faire doit l'être *sur le plan de l'humanité*, tout en sauvegardant « le génie particulier de chaque nation ».

Car l'avenir dépend de ce que l'on fera. « Le redressement doit venir des jeunes générations et c'est à l'école qu'incombe le devoir de restaurer l'idéal humain. » Pour éduquer le sens de la responsabilité, il faut « donner aux élèves plus de liberté » — « leur donner l'habitude d'une discipline personnelle, librement consentie, dans la liberté des autres ». C'est donc « le respect volontaire de la règle établie » qu'il faut développer. Il faut en outre « établir dès le collège des ponts entre lui et la société » — susciter la « visite de milieux sociaux divers », faire comprendre « la valeur sociale du travail ».

Dans aucun pays il n'y a préparation des professeurs à ce rôle d'éducateurs sociaux. Ce côté de la question « devrait faire partie de la préparation psychologique ».

M. Nisipeanu, président de la section roumaine de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, a présenté sur ce sujet un mémoire excellent (pp. 88-90). Une discussion intéressante a eu lieu entre M. Yves Le Lay — qui préconisait entre autres l'organisation des loisirs comme moyen de développer le sens social — et M. Boegner, du Syndicat national des Professeurs de Lycée et de l'Enseignement secondaire féminin. « Je ne suis pas d'accord, dit-il... C'est cet enseignement de culture désintéressée, c'est ce travail de formation intellectuelle et presque spirituelle qui constitue notre contribution la plus essentielle, la plus irremplaçable à la préparation de la jeunesse pour la vie sociale. » Il faut « former des intelligences vivantes et non pas distribuer du savoir tout fait... C'est l'erreur de Socrate et de Condorcet de croire que vertu et savoir se confondent... c'est là souvent l'erreur de la pédagogie française trop spiritualiste, trop intellectualiste... » N'oublions pas « qu'à partir de 6 ans, la vie sociale, pour l'enfant, le

jeune homme, la jeune fille, c'est principalement l'école. S'il n'y est pas initié à la vie sociale, il ne l'apprendra jamais... Rien n'est plus dangereux en cette matière que d'apprendre au jeune homme à disserter de ses devoirs sociaux sans l'obliger à faire correspondre les actes aux paroles et même aux idées. »

Parmi les conclusions votées le 6 août à l'unanimité par le Congrès, relevons celles-ci :

« L'éducation de la liberté fondée sur le respect de la vérité et sur la raison est la base la plus solide de l'éducation, du sens social parce qu'elle conduit à une discipline volontairement acceptée. » L'élite de demain doit trouver dans la vie scolaire l'occasion de faire l'apprentissage de la vie collective, ceci éventuellement en participant aux œuvres extraordinaires de formation sociale dues à l'initiative privée. Il faut favoriser dans le jeu comme dans les études « toutes les formes de collaboration, de subordination volontaire et de responsabilité personnelle (travail en équipes, cercles, etc... — Travail d'assistance sociale, — Coopération, journaux, etc.) » — Le Congrès sollicite des informations sur les expériences réalisées dans divers pays. On pourra alors établir un plan pratique de cette éducation et mieux préparer les professeurs à remplir leur rôle d'éducateurs sociaux.

Belle et bonne besogne, comme on s'en rend compte. Si l'on passe de la théorie aux réalisations, ce sera peut-être l'éveil de l'Enseignement secondaire hors du sommeil séculaire de la routine, du verbalisme et de la mémorisation. Notons en passant notre surprise de constater que parmi tant de professeurs éminents, aucun n'ait eu l'idée de mentionner les deux ouvrages publiés par le Bureau international d'Education sur le Self-Government scolaire et le Travail par Equipes !

Ad. F.

Exposition des travaux exécutés aux « Loisirs dirigés » dans l'Enseignement du Second Degré

Par Mlle Carroi

A la mi-juin et jusqu'aux vacances, M. Chamoux, Proviseur du Lycée Carnot (145, Boulevard Malheserbes, Paris) partisan résolu des méthodes actives (le fait est assez rare encore pour mériter d'être signalé) a bien voulu accepter d'abriter dans son Lycée la très intéressante moisson des travaux exécutés pendant les heures de Loisirs dirigés dans les différents établissements de l'Enseignement de Second Degré en France.

Le Ministre de l'Education Nationale, le Directeur de l'Enseignement du Second Degré et divers Inspecteurs Généraux l'ont inaugurée eux-mêmes : c'est dire combien l'approbation officielle est acquise à tous les travaux qui résultent des *méthodes actives*. Ils l'ont, d'ailleurs, par leurs approbations motivées, souligné à tout instant pendant cette visite. Plus de doute : la méthode active est reconnue, encouragée, patronnée et l'on souhaite officiellement que les loisirs dirigés soient l'occasion privilégiée pour les maîtres d'initier leurs élèves — comme aussi de s'initier eux-mêmes — à ses secrets. S'il y a eu, au début, parmi certains de ces maîtres des errements et parfois le désir naïf « d'amuser » l'élève à tout prix, il semble bien que déjà soit dépassée cette phase préliminaire de tâtonnements et que nous puissions espérer dès la nouvelle année scolaire une compréhension en profondeur de ces séances de « loisirs » qui seront sans doute parmi les plus fécondes des heures de la classe.

Des maîtres un peu partout, à travers la France, sans bruit mais avec une richesse d'imagination et une diversité merveilleuse, ont commencé de frayer la voie. Quelques-uns (mais pourquoi quelques-uns seulement ?) des travaux qui en témoignent étaient là et ils remplissaient, pressés les uns contre les autres, la vaste (et trop petite) salle des Fêtes. Pour quelques-uns d'entre nous, cette présence discrète, mais en voie d'enracinement dans la France entière, de la pédagogie nouvelle était l'occasion d'une émotion très douce...

Il faudrait s'étendre longuement sur ces nombreux trésors. En somme fort peu d'erreurs, je veux dire : fort peu de « travaux manuels », de travaux qui ne témoigneraient de l'incessante solidarité de l'esprit et de la main, mais le plus souvent, au contraire, de ceux qui impliquent un long cycle de recherches, d'efforts, d'inventions ; et ce, dans tous les domaines : botanique, naturaliste, géologique, historique, esthétique, etc. La monotonie de telles épithètes trahit singulièrement la variété et la perfection des réalisations ! Les langues et civilisations étrangères ont aussi fourni une ample matière ; il y avait, ici et là, des « coins » d'une atmosphère étonnante et d'une verve irrésistible. Pourquoi nos diverses provinces n'ont-elles pas inspiré, dans le même sens, des évocations d'histoire locale ou de folklore ? Pourquoi les établissements scolaires d'Auvergne, de Provence, de Bourgogne ou de Bretagne paraissent-ils se mouvoir dans la morne atmosphère abstraite ? Il y a là un domaine éducatif de premier ordre, de plain-pied avec la jeunesse et encore à peu près inexploité : il faudra y insister.

Telle quelle, cette exposition constitue un début plein de promesses et un ensemble prodigue en références et suggestions. Il serait extrêmement précieux qu'elle fût permanente et se multipliât dans toutes les Académies de manière à augmenter pour le personnel enseignant les chances de documentation, de discussion, d'émulation, et qu'elle ne cessât pas d'être conçue comme elle l'a été et comme elle doit l'être, c'est-à-dire non comme une institution de fin d'année pour laquelle on entreprend quelque mirifique travail ad hoc, mais comme le modeste et vivant exposé des cycles d'études et d'efforts de toutes sortes qui, en passionnant les élèves, ont toute l'année, donné cours immanquablement, sous l'œil avisé du maître, à leur recherche, à leur zèle, et à leur exubérante inventivité.

M. A. Carroi.

Livres

Wyatt Rawson. **A la Recherche de la Liberté,** Examen de la portée sociale de l'Education nouvelle, préface de M. le Professeur Adolphe Ferrière (Paris, Editions Fustier, 1938, Collection de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, traduit de l'anglais par Anne Archinard, vol. 12 × 18,5 de 314 p., fr. 20).

C'est un tour de force qu'a accompli là M. Wyatt Rawson, l'organisateur des Congrès de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle — et singulièrement de celui de Cheltenham en Angleterre (août 1936) duquel ces pages sont tirées. Tour de force. Car chacun sait quelle foire sur la place d'idées de toute sorte est un Congrès international. Gens de tous pays, de toute sorte de culture : philosophes, sages de l'Inde, savants positivistes, psychanalystes ne jurant que par Freud, psychologues « individuels » se réclamant d'Afred Adler, maîtres d'école, maîtres de danse, maîtres de littérature... En apparence, la Tour de Babel des Idées. Or M. Rawson a tiré de tout cela un livre qu'on lit de la première à la dernière page avec le sentiment que les orateurs divers ont suivi une même idée, se relançant la balle, se complétant l'un l'autre, apportant chacun sa pierre à l'édifice dont le plan harmonieux apparaît d'heure en heure — je veux dire : de page en page — plus nettement. Courts ou longs, les paragraphes exprimés par des orateurs divers se suivent comme les thèmes enchaînés d'une même symphonie. Et, de la part du compilateur — dont la contribution personnelle apparaît à peine, de loin en loin sous la mention : « le rédacteur », — cette harmonisation est très habile. On croit ouïr une pièce de Shakespeare dont les rôles seraient lus tour à tour par des amis réunis dans un salon.

Il y a pourtant plus, dans cette harmonie, qu'une rencontre de hasards, redressés par une habileté. Il y a l'empreinte que met sur ses membres la Ligue internationale pour l'Education nouvelle. Ou plutôt — en retournant les choses — il y a l'attraction exercée par la Ligue, la sélection opérée parmi la limaille humaine par la nature spéciale de son aimantation. Quelle est celle-ci ? Précisément la recherche de liberté, conçue au sens de libération progressive de la personne humaine des liens et des sujétions de la matière. Primauté de l'esprit : raison, vérité, esprit d'amour, volonté solidaire. Respect de la personne, en ce qu'elle a de plus haut. Auto-formation de la personne, non en fonction de ses caprices, tendances et instincts seuls (*lower self*), mais en fonction des fins suprêmes de l'homme : accord à réaliser entre le microcosme et le macrocosme, entre la raison-faculté et la raison-ordre cosmique, le croyant dira : entre la créature et son Créateur (*higher self*).

De 1899 à 1921, celui qui écrit ces lignes a eu le sentiment de vivre seul ou à peu près seul (avec quelques directeurs d'Ecoles nouvelles) dans un monde à part où tout semblait « aller sans dire » — et que personne, autour de lui et de ce petit noyau, ne semblait apercevoir. Education et dressage de l'enfant par l'adulte apparaissaient comme synonymes. Au début d'août 1921, à Calais, changement de décor à jour : une foule de personnes sentant, pensant, s'exprimant de même. A chaque orateur nouveau, enthousiasme du public réuni. En entendant parler autrui, on éprouvait le sentiment qu'il disait ce qu'on aurait dit soi-même. Ce fut le premier miracle de la Ligue ; une impression ineffaçable de plénitude. *Post tenebras lux*, selon la devise de la ville de Genève.

Depuis lors, cette force d'attraction a continué à agir. Sans doute y a-t-il eu des « disciples » des maîtres, disciples attirés par le désir de passer pour « novateurs », d'être à la page. Pseudo-partisans, tel cet éducateur français qui déclarait fort sérieusement,

sur le vu des principes de la Ligue, qu'en France l'Ecole active était pratiquée « depuis toujours » ; peut-être venait-il de relire Montaigne ? — En regard de ceux-là, combien d'enthousiastes téméraires, libertaires « extrémistes » de l'Education nouvelle, dont les échecs ont fait à celle-ci un tort sérieux auprès des gens qui, confondant liberté et anarchie et prenant les libertaires pour des représentants authentiques de l'Education nouvelle, condamnaient celle-ci et ses pionniers aux gémonies ! — Pour les uns et pour les autres, « A la Recherche de la Liberté » est une mise au point sérieuse. Partis de deux pôles opposés (opposés en apparence, mais complémentaires), les philosophes et les hommes de science ont vu leurs voies se rapprocher depuis quinze ans. Les inductions des uns et des autres, les unes partant de la logique pure, les autres de l'expérimentation, sont allées convergeant. Tant il est vrai que la Vérité est *une* — et que les dynamismes sous-jacents aux phénomènes, révélés par ces « phénomènes » mêmes (du grec : *phainomai* = apparaître) sont saisis globalement par les masses, intuitivement par les philosophes, empiriquement par les hommes de science.

« A la recherche de la Liberté ». Titre bien choisi. « Qu'est-ce que la liberté ? » — « Liberté, dit Mrs Ensor, fondatrice et présidente de la Ligue, ne signifie pas individualisme insensé, mais « soumission volontaire des penchants individuels au bien général, au bien de la société. » On lit ceci en première page. Un orateur autrichien précise : il y a des impulsions, des instincts, les uns et les unes peuvent être sains, bons, constructifs, ou dévoyés, déséquilibrés ; puis il y a des forces civilisatrices : exigences de la réalité et de la raison, comme aussi de la conscience, ou moi idéal ; sachons donc distinguer entre « liberté de suivre nos impulsions » — et : liberté civilisatrice où « seul est libre celui dont la raison et la conscience exercent un contrôle absolu (« absolu » est de trop !) sur les impulsions et les passions ». — Pour libérer la personnalité il faut coordonner les instincts, dit un Anglais. — Et M. G. Bertier : « La grandeur de l'histoire humaine » est due aux âmes d'élite. L'enthousiasme doit rester jeune et vivant, mais dirigé par la raison. Aussi une société parfaite saura-t-elle « concilier le maximum d'ordre avec le maximum de liberté ».

Nous ne pouvons nous étendre plus longuement dans ce bref compte rendu destiné à faire saisir simplement l'importance de ce livre. Il faut le lire. On verra comment punition, science, art, religion peuvent être conçus comme facteurs de libération ; comment la liberté peut pénétrer la famille, le système économique, la démocratie, redresser l'anarchie internationale, parer aux conflits culturels, tendre à réaliser l'humanité UNE. Ce sont là les principaux chapitres. L'éducation dans différents pays, l'éducation rurale et divers problèmes spéciaux complètent l'ouvrage. Il faut le lire !

Ad. F.

Louis VERNIERS. **Les Dominantes du Passé de la Belgique.** Bruxelles, Imprimerie scientifique et littéraire, 1937, opusc. 16 × 24 de 24 p.

On lit toujours avec plaisir et avec fruit ce qu'écrit M. Louis Verniers. Ces 24 pages imprimées en deux colonnes constituent un *compendium* de ce qu'il faut savoir sur la Belgique, son climat, ses productions et ses habitants. Non que ces pages s'adressent aux étrangers et soient conçues comme un chapitre de géographie humaine. Ce n'est pas davantage un panégyrique nationaliste. C'est l'étude impartiale des conditions de vie et des caractéristiques de l'une des cellules de l'humanité, liée au temps et à l'espace, mais participant à l'ordre du Cosmos. Si l'homme doit, comme le soutenait Pindare, devenir celui qu'il est en puissance, extérioriser ses qualités originelles, il n'en dépend pas moins, pour sa nourriture spirituelle et pour son action du milieu où il vit. Faut-il, dès lors, pousser la thèse jusqu'à ses conséquences extrêmes et parler de déterminisme du milieu géographique ? Non. Très justement l'auteur nous rappelle la conclusion de l'auteur de « La Terre et l'Evolution humaine », Lucien Febvre : « L'Homme au premier plan, et non le sol, le climat ». Ceci dit, M. L. Verniers n'en fera pas moins « l'éloge de la pluie », n'en dira que plus librement « les bienfaits de l'eau » et « les méfaits de l'eau », ce qui l'amène à proclamer : « Honneur au courage, à la persévérance, à l'esprit de solidarité et d'entr'aide » de ceux qui ont su lutter contre les obstacles naturels et les vaincre. Il proclame aussi « l'amour du travail et du travail bien fait », constate les « interférences linguistiques », leurs inconvénients, leurs avantages. Champ de bataille central de l'Europe, la Belgique sut être, malgré tout, terre d'optimisme et de liberté, pays de l'association et l'une des grandes patries des arts.

Un trait bizarre du Belge est le loyalisme à l'égard de ses princes — Espagnols ou Hollandais — du passé. Bien des traits rapprochent la Belgique et la Suisse ; celui-là les sépare. Question de pays de plaines d'une part et de vallées alpestres de l'autre ? Ou

amplitude infinie que la vie maritime ouvre à un peuple, par opposition aux séparations que connaît une population cloîtrée dans ses frontières de montagnes ? Il n'en reste pas moins que tant vaut l'homme, tant vaut le pays. Notion de valeur. Aux individus et aux nations s'applique ce mot de T. G. Masaryk, peu avant sa mort : « On doit rester soi-même en sachant être cosmopolite ».

Ad. F.

Société des Nations. **Bulletin de l'Enseignement des principes et des faits de la coopération internationale.** Genève, Secrétariat de la S. D. N., n° 4, 1937, vol. 15,5 × 24 de 220 p., fr. s. 2,50.

On va disant que la S. D. N. est moribonde. C'est une erreur. Certains pays ont saboté son activité, d'autres s'en sont retirés. C'est leur faute et non la sienne. Les grands principes qui en constituent la base sont éternels : faire passer du plan inconscient et inorganisé au plan conscient et organisé l'interdépendance naturelle et d'ailleurs croissante des hommes. Plus la technique multiplie les liens, rapetisse la planète, envoie ses ondes instantanées dans ses parties les plus reculées, plus il est absurde de morceler les nations et les groupes, de tenter de les isoler. Ce n'est pas fortuitement que autarcie et anarchie ont été rapprochées.

Montrer ce que fait d'utile et de nécessaire la S. D. N., voilà à quoi s'attache chaque année la section d'information. Celle-ci ne se borne pas, d'ailleurs, à signaler les activités fécondes de la Ligue : discussions relatives aux problèmes des matières premières, à la réforme du pacte, à l'hygiène internationale, à la protection de l'enfance. L'ouvrage qu'elle publie comporte également des mémoires originaux et de émissions de Radio-Nations d'une portée générale. Glanons au hasard : Gonzague de Reynold : « Le rôle de la Coopération intellectuelle... », A. M. Gossart : « L'Enseignement de l'Histoire », résultats d'une enquête (où l'on semble ignorer les enquêtes et travaux du Congrès international d'Education morale !), général Smuts: « Message à la Jeunesse », Malcolm Delevingne : « L'opium et les stupéfiants », Gilbert Murray : « Message sur la coopération intellectuelle » ; « Le statut de la femme » dans le monde actuel ; Edouard Herriot : « Organisation de la Coopération intellectuelle », etc. Toute une série de documents officiels montre de quels sujets s'occupent les commissions : bibliographie pédagogique internationale, revision des manuels scolaires, correspondance scolaire internationale, etc. Beaucoup à glaner ; non seulement pour les éducateurs, mais aussi pour le grand public. Car chacun, s'il est attaché à la paix, voudra savoir comment le film et la radiodiffusion peuvent contribuer à l'assurer. Œuvre obscure et lente, à longue échéance, trop « officielle » encore quant à la forme, pas assez « humaine », mais constructive et orientée dans le bon sens.

Ad. F.

Tobie Jonckheere, professeur à l'Université de Bruxelles, et A. van Waeyenberghe, licencié en Sciences pédagogiques. **Le Problème des tests d'instruction.** Essai de mise au point. (Bruxelles, cahier IV de la *Revue de pédagogie*, publié par le cercle de pédagogie de l'Université libre de Bruxelles, 1937, vol. 16 × 24,5 de 150 p., fr. b. 25.)

« Les tests globaux, qui permettent de mesurer objectivement le degré d'instruction, constituent un instrument d'une très grande utilité... On peut affirmer que des tests d'instruction scientifiquement établis réaliseraient un progrès considérable sur les actuelles méthodes d'examen. » Une mise au point est nécessaire. Travail « long et ingrat, mais il mettra entre les mains des éducateurs un instrument d'une incontestable valeur ». Les tests analytiques sont utiles aussi ; ils se passent d'étalonnage et dépendent peu des programmes d'études. Mais il faut se garder du simplisme et de l'empirisme. La science des tests est une discipline qui ne s'improvise pas.

Ces remarques situent le travail publié. Il a fait l'objet, en 1934-1935, du thème choisi pour le cours d' « Etude approfondie de questions de pédagogie historique ou de pédagogie expérimentale » à l'Ecole de Pédagogie de l'Université de Bruxelles. Un résumé en a été donné au Congrès international de l'Enseignement de 1935. A la synthèse obtenue, on a joint ici des documents sélectionnés qui rendront de réels services aux maîtres désireux de soumettre leurs élèves à des tests mûrement étudiés. Les auteurs ont dépouillé une centaine de travaux européens. Peu d'entre eux leur ont paru répondre aux exigences qu'on est en droit de formuler. D'autre part les tests américains doivent être adaptés et étalonnés, ce qui exige un travail de laboratoire minutieux et prolongé. Par ailleurs la valeur des tests — simples instruments — « dépend essentiellement de ceux qui s'en servent ». C'est à l'avenir qu'il incombe de perfectionner cet outillage au service de l'Ecole, « une des plus formidables usines qui soient au monde ».

Un des ouvrages les plus sérieux, les plus complets, les plus sobres et objectifs qu'il nous ait été donné de lire sur ce sujet. Les sceptiques et les enthousiastes excessifs y sont

renvoyés dos à dos. Quelle que soit la branche que l'on enseigne, on trouve ici une mise au point de ce qui a été étudié, élaboré et essayé.

Ad. F.

R. J. Dubois et J. Wagner. **Vocabulaire anglais,** English words, phrases and idiomes. Lausanne, Payot, 1938, vol. 13 × 19 de 320 p., frs. s. 4,80.

Nous écrivons ce compte rendu à la mémoire du regretté Jean Wagner, jadis grand ami de l'Education nouvelle, militant social des « églises éthiciennes » en Suisse, auteur d'un ouvrage remarquable sur les origines, les fins et les principes de ce mouvement qui aboutit à la réunion des grands congrès internationaux d'Education morale (Londres, 1908, La Haye, 1912, Genève, 1922, Rome, 1926, Paris, 1930) et à la constitution d'une Association internationale d'Education morale dont la fusion avec la Ligue internationale pour l'Education morale a été décidée par les deux organisations au début de 1938. L'ancienne association cesse d'exister à titre autonome et devient — avec son dernier président M. Jean Piaget — commission de travail de notre Ligue.

Durant la fin de sa vie, Jean Wagner fut Professeur au Collège de Genève et à l'Ecole secondaire et supérieure de Jeunes Filles de cette ville. Sa collaboratrice, Mlle R. J. Dubois est également Professeur à cette dernière école. C'est aux classes supérieures de l'Enseignement secondaire que les auteurs dédient leur ouvrage.

On sait les progrès qu'a fait l'enseignement des langues vivantes depuis vingt-cinq ans. Très avertis, les auteurs ont su remarquablement en tenir compte. Ils ont groupé les textes par centres d'intérêt. Les élèves avancés y retrouvent les termes qu'ils connaissent déjà. Rien d'essentiel touchant la vie matérielle, familiale, sociale, intellectuelle et morale n'a été omis. On a tenu compte des particularités et préoccupations dominantes de la vie anglaise. Les caractères phonétiques, ingénieux, sont simples et clairs, sans se perdre dans la pédanterie de détails de prononciation trop subtils. Un appendice contient les verbes irréguliers, un certain nombre de mots invariables et de locutions et environ 150 abréviations dont on sait que les Anglais — comme jadis les Romains — usent largement. Il est vrai que la contagion s'en est étendue depuis quelques décades au continent ! — Notons aussi la présence d'une table des matières si détaillée qu'il est facile de trouver ce dont on a besoin.

M. Charles Bally, professeur à l'Université, un des linguistes les plus distingués de l'heure présente, disciple de Ferdinand de Saussure, a accordé son appui aux auteurs. Garantie supplémentaire — s'il était nécessaire — de l'excellence de cet ouvrage. Ad. F.

Alexandre Dénéréaz, professeur au Conservatoire de Lausanne. **La Gamme, ce problème cosmique,** considérations sur la gamme « naturelle ». Zurich, Ed. Hug & Co,. 1937, opusc. 15,5 × 22,5 de 22 p., Fr. s. 1,25.

L'auteur, qui a publié en 1926 « Rythmes humains et Rythmes cosmiques » dont il a été question ici même, poursuit son étude passionnante des manifestations dans la nature de la *section d'or*. On sait que Léonard de Vinci a appelé ainsi le rapport formé de deux grandeurs asymétriques telles que la petite est à la grande comme celle-ci est à la somme des deux grandeurs. Que ce rapport mathématique soit, selon l'auteur et selon bien d'autres chercheurs du passé, conçu par l'inconscient de l'homme comme une perfection esthétique pour l'œil et pour l'oreille, c'est là déjà un fait étonnant. Mais qu'il se retrouve, avec une approximation négligeable, dans la distance qui sépare les unes des autres les planètes du système solaire, c'est un fait qui ouvre à l'imagination des perspectives merveilleuses. Qui sait si l'expression de Pythagore, « l'Harmonie des Sphères », dont s'est gaussée la science positive, n'a pas un fondement que cette même science poussée un peu plus loin découvrira un jour ? Un jour ? Mais ce jour est là : M. Dénéréaz nous apporte une telle gerbe de preuves qu'il est désormais impossible d'invoquer le « hasard », mol oreiller des amateurs de solutions paresseuses.

Ce que nous tenons à relever ici, ce n'est pas tant la partie historique de cet opuscule — où l'on voit les Chinois, les Hindous, les Arabes, les Grecs surtout inventer des théories diverses et des gammes musicales fondées sur ces théories, toutes s'approchant plus ou moins, par une intuition prodigieuse, de ces rapports mathématiques et cosmiques, tout en les simplifiant, par une logique trop rationaliste, trop arithmétique. Chose curieuse, les astres se rapprochent aussi — si l'on peut ainsi parler — de cette limite mathématique absolue, mais sans l'atteindre. Leurs écarts ne sont pas *trop* logiques, comme la raison humaine, mais *pas assez !* « Fines différences, dit l'auteur, inhérentes à la matière en perpétuelle évolution... Phénomènes de convergence, ...cette poussière de petits relativismes ne doit pas signifier la faillite de l'harmonie cosmique. » Il faut remonter au principe « dont les apparentes sections d'or... sont le reflet ».

Par delà les conclusions de l'auteur, nous voudrions demander à ceux qui prétendent que l'antique astrologie constitue la prescience d'une science de l'avenir, d'étudier de près, avec toute la rigueur de la critique moderne, ces rapports entre le cosmos — entre notre système solaire principalement — et l'individu humain qui naît sous tel ou tel « ciel ». Le microcosme, ont dit tous les philosophes, reflète le macrocosme. Est-ce un lien direct ? Ou l'un et l'autre sont-ils les effets d'une cause sous-jacente ? L'avenir le dira peut-être.

Pour nous, éducateurs, il résulte de ces études un enseignement et un devoir. Chaque individu, dans ses aptitudes, possibilités et virtualités, est un être unique. Toute uniformisation est une violence faite à la nature profonde de cet être, une mutilation. Individualiser, trouver des procédés permettant d'individualiser même si un seul maître se trouve en présence de 60 élèves. Voilà la voie à suivre. Des opuscules tels que celui-ci, même s'ils paraissent s'éloigner de l'objet de nos études, sont propres à marteler dans nos cerveaux ces vérités fondamentales. Il ne faut pas cesser de les répéter jusqu'au jour où elles seront entrées dans les mœurs.

Ad. F.

Pierre de Mestral Combremont, membre de la Fondation officielle de l'Enfance de Genève. **Un Conseil de la Jeunesse, organe central pour la Protection de la Jeunesse et de la Famille** ; mémoire présenté au Congrès international de l'Association internationale pour la Protection de l'Enfance. Paris, juillet 1937. En vente chez l'auteur : (1,50 Fr. suisse), 1, chemin de l'Escalade, Genève.

Une fois de plus, M. Pierre de Mestral Combremont nous apporte le résultat de son labeur clairvoyant. Son expérience de juriste et de pédagogue est d'ores et déjà universellement reconnue. Ayant vu de très près un grand nombre de tribunaux pour enfants et d'établissements, en plusieurs pays, ayant travaillé comme auxiliaire d'un tribunal, et pratiqué dans toute une série d'institutions pour enfants, jeunes gens et jeunes adultes, il désire ne parler qu'en fonction de ce qu'il a constaté et expérimenté. Il coordonne, synthétise ; il prône des institutions qu'il a vues à l'œuvre et dont il a pu apprécier les résultats excellents. Et si, par ci par là, il y ajoute des propositions personnelles, c'est qu'elles prolongent directement la ligne du progrès et apporteraient un bienfait certain.

Il ne parle donc pas seulement du point de vue du législateur ou d'un juge qui ne verrait l'enfant que dès le moment où celui-ci tomberait sous la loi — secours momentané après lequel l'enfant retomberait dans la vie privée sans aucun appui ; — l'homme « total », en lui, envisage également l'enfant comme une « totalité » physique, morale, spirituelle, qu'il s'agit d'éduquer ou de rééduquer. Guérir le mal n'est pas assez, il faut songer à le prévenir. Ainsi s'interpénètrent nécessairement le droit et la pédagogie par le canal de la psychologie. Le bien doit passer avant la règle écrite.

L'auteur a, par un Contre-Projet de Loi de 1935, contribué grandement à reviser la loi genevoise sur la Chambre pénale de l'Enfance.

La présente communication se réfère à son livre, paru en 1936 : *la Sauvegarde de la Jeunesse*, où il réclamait un « Office de l'Enfance », dont les députés génevois votèrent la création le 2 juillet 1937. Ce rapport donne un résumé de quelques chapitres d'un ouvrage, traité général pédagogique et social, en préparation. En appendice à celui-ci, M. de Mestral propose à tous les Etats un Code assez complet : traitant à la fois, « par le Droit et la Pédagogie psychologique, de la Jeunesse saine et des mineurs délinquants ; des familles ignorantes et des parents coupables... précisant la formation professionnelle des éducateurs et des magistrats pour enfants ; organisant des services sociaux, des établissements et des prisons ; développant la collaboration de l'école avec la famille ; et instituant des cours pour parents et adultes. » On voit l'ampleur de la tâche à accomplir, tâche partiellement remplie déjà dans plusieurs pays qu'on nous cite. Pour employer les termes de M. Pierre de Casabianca, Conseiller honoraire à la Cour de Cassation, Président de l'Union des Sociétés de Patronage de France : « Les lois de Compétence et de Procédure doivent céder devant les nécessités de la Protection de l'Enfance. »

Avant tout, comme l'a dit le Dr Heuyer, chef de la Clinique de Neuro-psychiatrie infantile de l'Université de Paris, au lieu de poser « pour les mineurs de 13 à 18 ans la question de discernement..., ce qui importe, c'est de faire un diagnostic, de proposer un traitement, comme pour un examen médical, de n'importe quel malade ». Il faut parler Education et non Justice pénale. C'est aussi l'avis de M. Paul Wets, juge des Enfants de Bruxelles, ex-président de l'Association internationale des juges des Enfants : « Il faut que la Juridiction des Enfants, d'exclusivement judiciaire qu'elle est, devienne une Juridiction administrative, débarrassée de l'appareil judiciaire qui effraie le public et entrave son accès, une Juridiction qu'on aborde sans crainte, comme l'on va prendre conseil d'un médecin ou d'un ju-

riste spécialisé. » En effet, déclarait déjà en 1911 le Prof. Alfred Gautier, de Genève : « L'instruction ordinaire est déjà une flétrissure aux yeux du public » (instruction judiciaire !)

Il faut donc créer des « Conseils de la Jeunesse », tous formés de juristes et de pédagogues en nombre égal, hommes et femmes, ayant tous reçu une instruction synthétique où la médico-psycho-pédagogie jouera un rôle de premier plan. Non que celle-ci suffise, mais elle est une garantie et un soutien des qualités intuitives et morales du Conseiller et de la Conseillère, affirme l'auteur.

Et voici : « Le Conseil de la Jeunesse ne condamne ni n'acquitte un mineur : il ordonne par contre des mesures assurant la préservation, la garde, l'éducation, et, en général, le traitement du sujet. » Dès lors, « le mode de traitement dépend de l'amélioration de l'état physique, psychique, mental, moral de l'individu, et des changements opérés dans son milieu, durant l'observation ou un traitement précédent. » Toute décision prise sera revisée obligatoirement une fois par an, sur le vu des rapports d'observation et des témoignages des personnes qui s'occupent du mineur. C'est le bon sens même.

L'auteur applique ces principes dans le mémoire qu'il a présenté au Congrès international de la Protection de l'Enfance, à Rome, en septembre 1937 : « Etude psychologique et juridique à l'appui d'un Projet de Loi garantissant le droit de l'Enfant et de la Famille à la propreté morale de la rue et de tous les lieux ouverts au public. » (cinémas, théâtres, illustrés, prostitution, etc.). (En vente chez l'auteur, 1,50 Fr. suisse.)

Ici encore, ce qui se fait dans les divers pays du monde est instructif ; et non moins ce qui reste à faire pour coordonner et parfaire les mesures à prendre. *Ce Mémoire, avec le projet de Loi, est envoyé par la Section juridique du Congrès au Secrétariat de la Société des Nations*, à charge de le proposer aux Etats de la Ligue.

Terminons ce bref exposé du Rapport présenté à Paris, par ces réflexions si justes du célèbre « bon juge du Colorado » (U.S.A.), Benjamin Lindsey : « Nous ne voulons plus détruire, mais construire ; plus punir, mais améliorer ; plus haïr, mais aimer ». Ceci exige « plus de fermeté et moins de cruauté ; plus d'éducation et moins de punition ; plus de sérieux et moins d'indifférence ; plus de force et moins de répression déraisonnable que l'ancien mode de procéder. »

Ad. F.

B. I. E., **Elaboration, utilisation et choix des manuels scolaires,** quatrième question à l'ordre du jour de la VIIe conférence internationale de l'instruction publique. (Genève, publications du B. I. E. N° 59, 1938, vol. 16 × 24 de 164 p., frs. s. 5.—).

Quels sont les systèmes employés, dans les différents Etats, pour choisir les manuels ? La demande adressée au B. I. E. émanait de l'Egypte. On élabora un questionnaire. On reçut des réponses de 45 pays. Elles sont reproduites dans ce volume. Les systèmes varient beaucoup de pays à pays. En thèse générale les méthodes employées nous paraissent empreintes de l'empirisme le plus opaque, ce qui laisse la porte ouverte aux préjugés — et on sait s'ils foisonnent dans les sphères officielles de l'Instruction publique, — voire même au favoritisme intéressé plus ou moins dissimulé. Les gens « arrivés » surtout les fonctionnaires (traitements fixes et retraites) sont rarement des esprits objectifs : ni la science psychologique, ni l'adaptation des moyens au bien des jeunes êtres à types si divers ne les préoccupe beaucoup. Je me hâte d'ajouter qu'il se rencontre de brillantes exceptions.

A quoi sert une enquête pareille ? Peut-être bien à suggérer... ce qu'il ne faut pas faire. Regrettons, à ce propos, qu'aucune des réponses n'apporte d'indication sur ce qu'il faudrait faire... Je pense à Carleton W. Washburne, à Winnetka, et à sa méthode d'enquête sur les réactions des écoliers (Cf. *Pour l'Ere Nouvelle*, n° 21, juill. 1926, p. 98), ce qui permet de déceler les goûts dominants de la gent scolaire.

Je pense à la psychologie bibliologique du Dr N. Roubakine, à Lausanne, qui permet de tirer parti, dans la création des livres, des tendances du subconscient. Je pense à Célestin Freinet, à Vence, qui a publié : « Plus de manuels scolaires » : l'enfant doit aller aux sources et élaborer son propre « manuel ». Je pense enfin à ces centaines d'éducateurs qui ont adopté l'Ecole active et chez qui chaque enfant confectionne son « Cahier de Vie » aux feuillets mobiles, où il intercale, au fur et à mesure de l'actualité, à leur place logique, les connaissances qu'il a glanées dans le monde.

Rien de tout cela ne figure ici. C'est navrant. Les gouvernements ne feraient-ils pas bien, outre leur réponse officielle et bornée aux faits, de faire appel aux meilleurs spécialistes de leur pays en telle ou telle matière faisant l'objet des enquêtes du B. I. E. ? Ceci permettrait au moins de tourner le dos à un passé mort, morne et lourd, pour inspecter l'avenir et se mettre en quête des voies par où progresser !...

En France, « la liste des livres reconnus propres à être admis en usage dans les écoles primaires publiques de chaque département est proposée par les instituteurs réunis en conférence pédagogique », puis arrêtée par une commission d'officiels et soumise au recteur d'académie pour approbation. Le recours à l'avis des instituteurs permet aux plus compétents d'entre eux de prendre la parole. C'est quelque chose. Bien peu.

Aussi longtemps que la science — l'investigation psychologique sur l' « être » de l'enfant et sur le « devoir être » de l'éducation — n'aura pas fait son entrée dans les ministères de l'Education nationale et, par sélection (scientifique, elle aussi), dans le choix des fonctionnaires, il n'y aura pas de progrès dans ce domaine immense, d'une importance nationale et humaine qu'on ne saurait apprécier dans toute son étendue, de l'éducation des jeunes générations — de celles qui, demain, tiendront entre leurs mains les rênes de l'activité humaine.

Ad. F.

Pierre Bovet, **Ecoles nouvelles d'autrefois,** Louis Perrot et les débuts de l'Enseignement mutuel en Suisse française (Genève, Institut J.-J. Rousseau, 1938, vol. 16 × 24 de 82 p.).

Le jour de Pentecôte, 5 juin 1938, un groupe d'amis et d'élèves anciens et actuels de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève, a tenu à fêter celui qui fut leur Maître et qui atteignait ce jour-là ses soixante ans révolus. Ce fut une bonne fortune pour le Dr Ed. Claparède et les fondateurs de l'Institut J.-J. Rousseau de trouver en lui le Directeur idéal qu'il fallait à celui-ci. Car il n'existait pas, en 1912, de précédent à imiter. Il fallait innover sur toute la ligne et surtout adopter cette attitude propre à l'éducation nouvelle où le directeur n'est que le *primus inter pares*, l'ami, le conseiller, celui qui critique et encourage, qui décèle les goûts et aptitudes de chacun et suggère ainsi à chacun la tâche ou la série de tâches auxquelles il se vouera tout entier ; car c'est avec passion que l'on se met à l'œuvre choisie, qui vous enrichit et grâce à laquelle on espère enrichir le monde. Aucune parcelle de vérité, de bonté, d'efficacité — le mot anglais *efficiency* rend mieux encore ce que nous voulons dire — est-elle jamais perdue dans la lente édification (si compromise aujourd'hui) de la culture humaine ? Dès 1912, M. Pierre Bovet se montra à la hauteur du rôle si varié qui lui incombait. Il sut faire venir de l'Europe entière les spécialistes et conférenciers propres à accroître le bagage de connaissances des étudiants et étudiantes. Et c'est du monde entier que vinrent ceux-ci et celles-ci, accueillis quel que fût leur bagage intellectuel antérieur, sans soucis de diplômes ou autres parchemins. Modestes instituteurs novateurs de Roumanie ou d'Espagne voisinaient, dans nos salles d'étude, avec telle directrice, chargé d'expérience, des Services sociaux des Etats-Unis ou avec tel inspecteur général, futur ministre de l'Instruction publique de son pays.

Les qualités de compétence, d'humour et de bonhomie de M. Pierre Bovet, nous les retrouvons aussi fraîches et jeunes qu'au premier jour dans ce petit volume sur les débuts en Suisse romande de l'Education nouvelle. Le rideau s'ouvre sur une séance de commission d'éducation, à Neuchâtel, le 7 octobre 1816. On vient de découvrir la méthode d'éducation mutuelle de Bell et Lancaster. Et c'est un beau grabuge. Inexpérience des novateurs téméraires. Protestation des esprits conservateurs qui dénoncent l' « anarchie » de la méthode nouvelle. Sait-on que cette méthode tant prônée et tant attaquée était née en 1789 à Madras, aux Indes ? Dès 1815, elle eut son organe : *Journal d'Education publique*, à Paris. En 1817 enfin, Neuchâtel envoyait Louis Perrot, membre du Grand Conseil, et J.-L. Du Pasquier, secrétaire et « chapelain du Roi » (de Prusse) en mission d'enquête. Et l'auteur de suivre pas à pas le journal de Perrot, avant, pendant, et après l'accomplissement de sa mission. Des agendas, des lettres du Père Girard et de F. M. L. Naville et divers manuscrits ont été mis à contribution. Que de charme vieillot dans tout cela ! Que d'humour aussi ! On se délecte à suivre les personnages à longue redingote et haute canne à pommeau, à écouter leurs discussions, à noter leurs emballements ou leur scepticisme, à souligner l'admirable bonne volonté — amour de l'enfance et du bien public — qui animait ces citoyens d'un autre âge. « Bon vieux temps », le mot vient à l'esprit spontanément. On ne saurait l'employer à meilleur escient. Et pourtant, sait-on ce qui — par delà toute couleur locale — frappe le plus le lecteur : c'est la ressemblance que conserve, à travers tous les avatars, l'âme humaine avec elle-même. On se retrouve dans ces personnages d'autrefois. A un certain niveau — à un certain degré de profondeur — il reste vrai qu'il n'y a « rien de nouveau sous le soleil » !

Ad. F.

Petit manuel de la Société des Nations, 1938 (Genève, section d'information de la S. D. N., ouvr. 11 × 15 de 352 p., fr. s. 1).

Au moment où l'idéal de solidarité hu-

maine de l'organisation de Genève paraît sombrer sous le poids des mobiles matérialistes de quelques-uns et par suite de l'abandon des désenchantés, il vaut la peine de songer à demain. Or demain ne peut pas ne pas revenir à cette conception organique de l'humanité, favorisée par l'avion et la radio, handicapée uniquement par l'action de certaines classes sociales appuyées sur les profits du grand capitalisme. Le jour où le concept de distribution du régime de l'Abondance serait compris des masses et imposé par elles, les principes de justice, de solidarité, de hiérarchie, de respect du droit seraient réinstaurés automatiquement. Certes, nous n'en sommes pas là. Est-ce un motif de se croiser les bras ? Travaillons donc, auprès de la jeunesse, pour cet « après-demain » que nous espérons, que nous ne verrons peut-être pas, mais qui *doit* venir.

Ce petit livre, qui en est à sa huitième édition, contient tout ce qu'il faut savoir sur la S. D. N. On y trouve condensés les faits et textes essentiels. Il est concis, constamment tenu à jour ; on s'y retrouve facilement. Le travail du B. I. T. et celui de la Cour permanente de Justice internationale de La Haye y sont exposés. Il n'est presque pas de domaines de la vie internationale où la S. D. N. n'ait eu à intervenir. Ces activités sont reconnues utiles, voire indispensables, par presque tout le monde. On en parle peu, trop peu, dans les journaux. Qu'on lise p. 264 ce qui concerne l'Hygiène, ou p. 269 la Coopération intellectuelle, ou encore p. 279 l'œuvre sociale et humanitaire, la lutte contre les stupéfiants, l'œuvre de secours aux réfugiés, l'esclavage. Regrettons p. 312 l'absence du Bureau international d'Education qui mériterait (surtout depuis que la France en fait partie) de figurer, au même titre que la Croix-Rouge, parmi les bureaux internationaux « en marge de la S. D. N. ». Plusieurs plans, cartes et graphiques, ainsi que les portraits de tous les présidents de l'Assemblée, présidents du Conseil et secrétaires généraux complètent à merveille ce manuel pratique et bien documenté.

Ad. F.

A LA RECHERCHE DE LA LIBERTÉ

Examen de la portée sociale de l'éducation

Rédigé par Wyatt RAWSON

Traduit de l'Anglais par Anne ARCHINARD

PRÉFACE DE M. LE PROFESSEUR ADOLPHE FERRIÈRE

Tous les anciens congressistes de Cheltenham, tous les éducateurs qui ont eu le regret de ne pouvoir assister à cette réunion internationale se réjouiront de la parution de cet ouvrage.

On se souvient du thème des travaux : Education et Liberté.

Ce difficile problème, toujours actuel, est envisagé sous tous ses aspects dans la synthèse, préfacée par Ad. FERRIÈRE, qui est aujourd'hui offerte au public.

On y voit les recherches, les opinions diverses des spécialistes de l'éducation s'affronter dans un sincère désir de faire le point du travail accompli déjà au sein de la famille, à l'école, dans les institutions sociales et de préparer une base de travail aux éducateurs soucieux de progrès humain.

Un vol. in-8 couronne. Prix : Fr. 20

Envoi franco contre chèque ou mandat adressé aux EDITIONS FUSTIER, 8, rue de Choiseul, Paris (2e)

Chèques-Postaux Paris 1913-87

EN SOUSCRIPTION

Albert EHM

L'ÉDUCATION NOUVELLE

Ses principes - Son évolution historique
Son expansion mondiale

Préface de Ad. FERRIÈRE

Ouv. près de 300 pp. 16 x 24

Prix de souscription ..... **20 fr.**

A PARAITRE

Albert EHM

F. W. FŒRSTER

Sa pédagogie morale

Préface de F. W. FŒRSTER

Ouv. près de 350 pp. 16 x 24

Prix de souscription..... **25 fr**

Nombreuses indications bibliographiques (plus de 700 par ouvrage)

*Editions ALSATIA, 1, Rue Garancière, Paris VI*e

ou à l'auteur : **A. EHM,** *Lycée Fustel de Coulanges - STRASBOURG*

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m. (à* 11 *heures de Paris)*

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

'ASEN' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoeudres
d'après M. le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

Des publications établies sur les principes de l'éducation nouvelle :

EDITIONS BOURRELIER

Ouvrages classiques primaires. — Livres de lecture pour les enfants. — Matériel didactique. — Chant. — Poésie. — Cahiers de pédagogie moderne, etc.

Envoi gratuit des catalogues et d'une documentation sur demande
76, rue de Vaugirard — PARIS (6e).

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon - Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »
La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »
Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »
L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5
Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)
L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »
L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....
La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)
L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)
Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50
La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »
Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50
La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »
L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50
L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »
L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »
Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »
L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50
Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50
L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »
Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »
Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr 6

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge et de toutes nationalités

Internat et pavillon scolaire allemand seront ouverts cet automne

Directeur : KEES BOEKE

BILTHOVEN (Hollande)

HOBBEMALAAN 76

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

Mme Pauline KERGOMARD

L'ÉDUCATION MATERNELLE DANS L'ÉCOLE

Pages choisies et ordonnées par
Mmes DEBRAT et CHARVAT, inspectrices des écoles maternelles

Un volume 13 x 19, broché..... **16 fr. 50**

Cette éducatrice avait prévu l'école active et cette notion ressort clairement des « *Pages choisies* » que nous présentons au public

EXTRAIT DE NOTRE CATALOGUE

Mlle MAUCOURANT. — **LA PREMIÈRE ÉTAPE**
Les méthodes actuelles de l'éducations pour les enfants de 2 à 7 ans - Principes - Documentation pratique. Un vol. 18 x 23. **25 fr.**

Mlle MAUCOURANT. — **LA SECONDE ÉTAPE**
Les méthodes actuelles d'éducation. Pédagogie pratique du Cours Préparatoire. Un vol. 18 x 23, broché..... **15 fr.**

Mlles MAUCOURANT et JOLY. — **L'ÉDUCATION des SENS PAR L'ACTIVITÉ** Pratique. Exercices. Résultats. Un vol. 13 x 19 **13 fr. 75**

Mlle FLAYOL. — **LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR** **15 fr.**

Mme Kergomard et Mlle H. S. Brès. - **L'ENFANT DE 2 A 6 ANS**
Notes de Pédagogie pratique. Commentaire de l'organisation pédagogique. Nouvelle édition revue par Mlle BILLOTEY, broché..... **14 fr. 75**

CH. CHARRIER. — **LA PÉDAGOGIE VÉCUE A L'ÉCOLE DES PETITS.** Un vol. 12 x 18,5, broché..... **25 fr. 25**

Mlle BILLOTEY. — **AUTOUR DE L'ECOLE MATERNELLE**
Notes et impressions. Un vol. 13 x 18, broché..... **16 fr. 50**

Mlle CUNÉO. — **LE VADE MECUM DES EXERCICES SENSORIELS A L'ECOLE DES PETITS**..... **5 fr.**

INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Collection " Bleue ". — 5 Cahiers, chacun **10 fr.** ; les 5 : **40 fr.**
Collection " Ivoire ". — 3 Ouvrages chacun — **15 fr.**
(Catalogue gratuit sur demande)

ABONNEZ-VOUS à **L'ÉDUCATION ENFANTINE**

paraissant tous les 20 jours. 1 an : **25 fr.** le N°: **1.75.** (spécimen gratuit)

Demandez l'envoi gratuit de notre Catalogue n° 1 : MATÉRIEL DIDACTIQUE où vous trouverez un ensemble de jeux, de publications et de méthodes diverses, absolument unique et sans précédent dans toute l'Europe.

OCTOBRE 1938 N° 140
16e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

P. GUILLAUME. — *La formation des habitudes* (Conférence faite au Congrès de l'Education populaire).

Ad. FERRIÈRE. — *Quatre témoignages de l'Inde en faveur de l'Ecole active.*

Mlle E. FLAYOL. — *L'Individualisation de l'Enseignement.*

E. DELAUNAY. — *Chronique française.*

Nouvelles diverses.

Livres.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm
PARIS (5e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur
à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. – Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

Prix de ce Numéro : France, 10 fr., Etranger, 15 fr.

Groupe Français d'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 5 fr. par an.

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER

TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° **1**	donnant des bandes de tissu de	8 x 40 cm.	**9 fr. 50**
N° **2**	—	16 x 55 cm.	**22 fr.**
N° **3**	—	32 x 80 cm.	**44 fr.**

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle **A**	donnant des bandes de tissu de	40 x 130 cm....	**85 fr.**
— **B**	—	64 x 130 cm....	**135 fr.**

FLAMMARION, éditeur, 26, rue Racine - Paris (6e)

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée..des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L''éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

---

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

La formation des habitudes

(Conférence faite au Congrès de l'Enseignement Populaire)

par M. P. GUILLAUME

Professeur à l'Université de Paris

Parmi les problèmes de psychologie générale, il n'en est pas qui intéresse davantage la pédagogie que celui de la formation des habitudes, celui que les auteurs anglais appellent problème du « learning », les auteurs allemands problème du « lernen » ; il nous manque un nom français équivalent ; nous ne pouvons guère dire : APPRENTISSAGE, car ce mot a pris en français un sens spécial et restreint, tandis que le verbe APPRENDRE a conservé son sens général. Apprendre, c'est former des habitudes. Le terme s'habituer s'applique, dans ce sens très général, à la vie physique, à la vie morale, à la vie intellectuelle ; l'éducation du corps consiste en habitudes motrices ; l'éducation du caractère, en habitudes morales; l'acquisition de connaissances, d'idées, de méthodes, en habitudes intellectuelles. Approfondir la notion d'habitude est donc, pour l'éducateur, un problème central. Il s'adresse donc à la psychologie. Que lui apporte-t-elle aujourd'hui ? Une conscience plus aiguë de l'extrême complexité des faits, un embarras en face de leurs apparentes contradictions; les sentiments que les anciens cadres dans lesquels on cherchait à la ranger ne suffisent pas à les contenir et que les principes par lesquels on avait cru les expliquer définitivement doivent être remis en question : bref, la psychologie offre aujourd'hui, sur ce problème, une situation assez confuse et quelque peu déconcertante, mais bien caractéristique de ce désordre fécond qui, dans la science comme en toute chose, est une étape nécessaire du progrès.

Il y a un quart de siècle, il n'y avait rien de plus simple que le chapitre de nos traités consacrés au problème de l'habitude. Il semblait que nous n'eussions plus rien à apprendre sur ce sujet. La psychologie de l'habitude tenait en quelques formules simples et qui paraissaient claires. L'habitude était la manière d'être ou de faire qui résultait de la répétition d'un acte. Une activité libre, indéterminée, inconditionnelle, plastique se fixait, se figeait dans une forme désormais invariable; elle devenait un automatisme de plus en plus involontaire et inconscient. L'habitude était une force d'inertie, un mécanisme qui, une fois créé, fonctionnait en nous sans nous, une tendance autonome qui grandissait et devenait de plus en plus tyrannique à mesure que l'acte était plus souvent répété. Un acte d'abord indifférent devenait, par la seule vertu de la répétition, une seconde nature; tout était facile quand on suivait la pente de l'habiude, tandis qu'une force positive était nécessaire pour la remonter.

Sans doute, ces formules gardent-elles encore une valeur aujourd'hui, mais l'expérience réelle et incontestable qu'elles traduisent demande à être exprimée avec plus de précision. Et d'abord, il faut dissiper une équivoque, une contradiction initiale dans la définition même de l'habitude. Qu'est-ce que la « répétition d'un acte » ? Il est évident qu'il faut distinguer ici deux phases dans l'habitude : la phase de « formation » et la phase d'« état », l'acquisition de l'habitude et l'habitude acquise. C'est dans la seconde qu'on peut parler de répétition : l'acte y a pris une forme parfaite, en tout cas invariable, stéréotypée, tandis que la phase de formation se définit au contraire par une série de changements à travers lesquels l'acte s'achemine de sa forme initiale à sa forme finale. Observons un enfant qui apprend à écrire. Son effort est excessif, diffus; il s'étend à tous ses membres; l'enfant contracte ses bras, remue ses jambes, contorsionne la bouche, tire la langue, se crispe sur son crayon; son attention est extrême; elle porte tant sur le modèle auquel il est obligé de revenir à chaque instant que sur l'exécution, qui est lente, maladroite, impulsive; le résultat est d'abord informe. Quelle différence avec la forme finale du geste et du tracé, avec l'économie, la localisation, l'aisance, la précision et la liaison des mouvements, avec l'autonomie de l'exécution, devenue indépendante de tout modèle et qui obéit directement au langage intérieur. L'habitude contractée a consisté en une longue série de transformations. Il n'y a pas de répétition du MÊME acte. Si l'acte initial se reproduisait purement et simplement, on n'apprendrait rien. Pourquoi, cependant, dit-on couramment qu'on apprend un acte en le répétant, à force de le répéter ? C'est qu'on ne prend plus ici le mot RÉPÉTER dans son sens rigoureux; il n'a plus qu'une signification populaire qui est, je crois, la suivante : il y a dans ces actes si différents par lesquels se constitue l'habitude une unité, qui est celle de leur commune intention. L'enfant voudrait toujours imiter le modèle; d'abord, il en reste très loin, puis il s'en rapproche. C'est cette unité du but visé dans tous les essais successifs qui fait dire qu'il s'agit toujours du même acte. Psychologiquement et physiologiquement, il faudrait dire au contraire : on n'apprend quelque chose que dans la mesure où on ne répète pas le même acte, où chaque exercice, orienté vers la même fin, n'est pas une pure répétition du précédent. Et quand l'habitude est arrivée à la phase d'état, si l'on admet qu'il s'agit maintenant de véritables répétitions, ces répétitions sont désormais stériles; on n'apprend plus rien désormais, précisément parce qu'on ne fait plus que répéter. L'enfant sait écrire; son écriture a pris sa forme définitive, bien reconnaissable; l'évolution de l'habitude est terminée.

Dans sa phase de stabilité relative, une habitude répond à un état d'équilibre entre l'individu et le milieu. L'acte ne change plus parce qu'il adapte l'être vivant à ses conditions d'existence, parce qu'il a supprimé des causes de friction et de gêne, parce qu'il rend possible un moindre effort, parce qu'il apporte des satisfactions, parce qu'il donne d'un problème pratique une solution, sinon parfaite, du moins suffisante.

L'enfant qui apprend à écrire cesse de faire effort pour se rapprocher du modèle quand son écriture est devenue LISIBLE pour lui et pour les autres. Toute la perfection possible n'a pas été atteinte, mais seulement un rendement SUFFISANT pour les besoins présents. On pourrait encore gagner quelque chose, mais l'effort serait disproportionné avec le gain.

Dans la pratique pédagogique, vous connaissez bien ces répétitions improductives. La vie professionnelle en fournit d'innombrables preuves. Les progrès dans l'expédition et la réception de signaux télégraphiques, dans le maniement de la machine à écrire, etc., s'arrêtent au bout d'un certain temps de pratique. Ce n'est pas parce que la limite individuelle des progrès possibles a été atteinte. Le plafond est ici relatif à un ensemble de conditions déterminées, à un équilibre du niveau atteint avec les exigences de la profession. Mais il peut se relever quand une ambition spéciale intervient avec une énergie suffisante. Le télé-

graphiste voudra par exemple occuper un poste exceptionnel où l'on exige une vitesse bien supérieure à la vitesse commerciale; sous l'influence de cette nouvelle motivation, il fera de nouveaux progrès dépassant le rendement auquel il était resté depuis des années de pratique et que d'autres années de pratique, dans les conditions ordinaires, n'avaient pas amélioré.

Ce rôle essentiel de la motivation apparaîtrait encore avec plus de vigueur si, au lieu de prendre nos exemples dans les habitudes techniques, nous les cherchions dans le domaine des habitudes physiques et morales, dans l'accoutumance à certaines conditions de vie, dans la formation de la personnalité. Cependant, même ici, il s'en faut de beaucoup que les faits, qui nous sont familiers, soient toujours correctement interprétés.

Et d'abord on se trouve ici en présence d'une grande variété d'effets. Les lois générales sous lesquelles on a essayé de les classer, comme des effets de la répétition pure et simple, considérée en elle-même, indépendamment de ses conséquences, rendent mal compte de cette diversité. On dit que la répétition fortifie la tendance, le besoin, et même suffit à le faire naître, mais il faut bien avouer que dans d'autres cas elle peut, au contraire, l'affaiblir et le tuer. Les objets de nos habitudes nous deviennent plus chers, plus indispensables; nos affections se fixent sur certains individus et s'attachent à leurs particularités individuelles; mais ces mêmes objets produisent aussi la lassitude et l'indifférence, et nous en cherchons de nouveaux parce que la valeur des premiers est USÉE par la répétition. Comment, s'il s'agit d'effets directs de la répétition, expliquer ces apparences contradictoires ?

Des actes indifférents engendrent, dit-on, par leur répétition accidentelle des besoins nouveaux, factices. Tout le monde connaît la force du pli de l'habitude chez le buveur et chez le fumeur, la tyrannie des habitudes alimentaires, etc. Mais il ne s'agit pas d'abord d'actes quelconques, sans aucune valeur primitive. Il n'y a pas ici un besoin entièrement créé par la répétition, mais un besoin général spécialisé par l'habitude et cette spécialisation, à son tour, dépend d'une adaptation plus ou moins efficace de l'organisme à l'action de ces stimulants.

Si la répétition ne crée rien, ne peut-elle CONSOLIDER et CONSERVER les habitudes, quand leurs mobiles spéciaux ont disparu? L'éducation emploie, chez l'enfant, des moyens auxiliaires; elle s'adresse à une motivation extrinsèque, artificielle; elle fait appel aux récompenses, aux punitions, à l'émulation, à la sympathie; elle s'appuie surtout sur des sentiments spécifiquement ENFANTINS. Comment les habitudes qu'elle crée peuvent-elles survivre à ces sentiments enfantins ? Elles persistent, dit-on, toutes seules, par la « force de l'habitude ». Mais est-il possible que des attitudes aussi stables, aussi tenaces ne résistent que parce qu'elles ont longtemps duré ? Y a-t-il là une explication réelle ? Ou prenons-nous pour une explication la simple familiarité d'un fait dont nous ne démêlons pas les conditions réelles ? Il faut introduire dans l'étude de ces habitudes individuelles un principe que les historiens ont appliqué avec fruit à l'étude des institutions. Les institutions semblent durer par l'effet d'une inertie qui leur serait propre. Mais en réalité elles survivent par le jeu d'AUTRES forces qui se sont peu à peu substituées à celles qui leur avaient donné naissance. La fonction a changé ; le nom subsiste plutôt que la chose. Sous les apparences rigides des vieilles choses se cache la souplesse d'une vie qui sait s'adapter à de nouvelles conditions. Il en est de même des effets de l'éducation chez les individus. Ils ne subsistent pas TELS QUELS. La règle et la coutume, consciemment ou inconsciemment, s'enracinent dans les profondeurs de la personnalité, à mesure que l'adolescent et l'adulte pénètrent mieux leur signification, tandis que les mobiles enfantins qui s'y rattachaient perdent leur pouvoir et leur crédit. L'individu s'y trompe souvent : il voit dans leur résistance une survivance pure et simple des habitudes de son enfance ; il se rend mal compte des

liens organiques de cette habitude avec ses intérêts PRÉSENTS. Ce qui n'est fondé que sur la motivation enfantine disparaît avec l'enfance, comme disparaissent, malgré d'innombrables répétitions, les jeux de l'enfance.

Nous comprenons maintenant que le lien de l'habitude avec la répétition des actes est très lâche et très complexe, loin que la première soit une fonction simple et directe de la seconde. Mais nous pouvons encore vérifier cette idée en envisageant l'habitude non plus dans sa motivation, mais dans son aspect intellectuel, technique. L'habitude est ici une adaptation objective de l'acte à la situation, adaptation qui peut d'ailleurs présenter toute une série de formes et de degrés.

Les étapes REMARQUABLES de la formation d'une habitude ne sont-elles pas toujours caractérisées par des changements de méthode, par l'invention d'un procédé, par la révélation d'un nouvel aspect de la situation qui fournit à notre acte des signaux directeurs ? On trouve un rythme efficace, un nouveau tour de main, une meilleure localisation de l'effort, on passe d'une exécution morcelée à une exécution prévoyante, où chaque mouvement continue le précédent et prépare le suivant. La perception était confuse ; elle s'ordonne, devient claire ; une orientation s'y dessine, des points de repère y apparaissent ; on domine mieux et de plus haut la situation, etc.

Que de tels changements aient lieu aux tournants décisifs dans la constitution d'un savoir ou d'un savoir-faire et qu'ils en marquent les étapes principales, c'est incontestable. Mais on est tenté d'aller plus loin — et sans doute s'agit-il ici d'une hypothèse qui aurait besoin d'être confirmée par une analyse plus poussée de la formation de l'habitude. On est tenté, dis-je, d'expliquer de cette façon non seulement les épisodes saillants, les points singuliers de la courbe d'acquisition, mais même les progrès quotidiens qui se traduisent par une ascension lente et continue de cette courbe. La formation de l'habitude serait une somme de petites découvertes, de petits actes intellectuels, de petites réorganisations de la perception et de l'acte. Il en serait encore ainsi même quand l'allure des exercices successifs fait une place au hasard, quand on apprend par des tâtonnements qui semblent d'abord aveugles, quand la formation de l'habitue se passe en grande partie au-dessous du niveau de la conscience claire.

Cette description nous éloignerait beaucoup de la description classique de l'habitude qu'on voulait réduire au renforcement de connexions entre des perceptions et des réactions par l'effet des répétitions accumulées. L'enfant qui apprend à lire, dirait-on, fait-il autre chose que d'associer de plus en plus fortement la perception visuelle de la lettre et l'idée de son correspondant ? Mais, nous l'avons vu, d'abord les faits sont bien plus complexes, puisque, aux étages supérieurs, il s'agit d'associer des groupes figurés reconnus immédiatement sans analyse à des groupes sonores eux-mêmes non décomposés, et que les éléments ont perdu dans ces groupes leur individualité psychologique. Mais la description classique ne rendait même pas compte exactement de ce qui se passait aux étages inférieurss de l'apprentissage, par exemple dans l'épellation littérale. La difficulté initiale, sur laquelle cette description classique restait muette, était d'arriver à la perception DISTINCTE de chaque lettre. L'enfant commence par CONFONDRE plusieurs lettres. Le progrès consiste moins dans la consolidation ou même dans l'établissement d'une liaison entre les éléments, qu'on supposerait dès le début perçus comme ils doivent l'être définitivement, que dans la DIFFÉRENCIATION de la perception de ces éléments. Il faut passer d'une perception générique et confuse à la perception précise et individuelle ; il faut donner à certaines particularités figurales dans cette perception un relief suffisant pour éliminer ces confusions. Ainsi nous retrouvons toujours, jusque dans le détail des progrès par lesquels se constitue l'habitude, cette organisation nouvelle de la perception qui nous avait paru d'abord n'appartenir qu'à certains de ses épisodes saillants.

Si nous adoptons cette hypothèse générale, comment devons-nous nous représenter le rôle des exercices successifs, des RÉPÉTITIONS sur lesquelles la théorie classique avait tant insisté ?

Ne renonçons pas à la formule : ON APPREND EN RÉPÉTANT ; elle est la traduction d'une observation trop banale pour ne pas conserver quelque valeur. Mais ce rôle de la répétition des exercices sera compris très différemment selon qu'on y voit l'agent essentiel de la constitution de l'habitude ou seulement une CONDITION FAVORABLE, qui reste inopérante tant que d'autres conditions essentielles n'interviennent pas. La répétition des exercices, pour nous, crée un CHAMP FAVORABLE à l'action des forces organisatrices, intellectuelles et affectives encore mal connues qui sont les causes décisives. La réorganisation de la perception qui y fait apparaître la structure capable de guider l'action peut être, dans certains cas, assez brusque; elle peut aussi se fixer d'un seul coup dans la mémoire. Un aspect s'est dégagé, révélé, éclairci et la conquête peut être durable; un mouvement a été COMPRIS, c'est à-dire perçu clairement dans son articulation, et il n'y aura plus de faute; deux objets (deux parties d'un appareil), jusqu'ici confondus, ont été perçus à la faveur d'une circonstance favorable qui soulignait leur différence, et la confusion ne sera plus possible. Il peut arriver d'ailleurs aussi que cet éclaircissement de la perception soit sujet à éclipses et ne laisse qu'un souvenir instable; la vision claire devra être retrouvée... La répétition de ces exercices crée simplement un champ favorable à ces découvertes. Et son rôle sera d'autant plus grand qu'il y aura plus de distance entre la perception primitive, qui dépend des habitudes antérieures, et la perception TECHNIQUE spéciale qui entre en jeu dans l'acte habituel. Mais, dans toute cette éducation, la répétition ne crée que des CHANCES de progrès. On peut apprendre avec peu de répétitions et ne rien apprendre avec beaucoup de répétitions. Dans la formation de l'habitude, la psychologie peut donner quelques conseils sur la manière de conduire les exercices.

Par exemple, des expériences ont montré qu'il existe une DISTRIBUTION optimum des épreuves dans le temps, au moins pour certains types d'apprentissage — un intervalle optimum entre les exercices. D'autres expériences permettent de comparer deux méthodes : la méthode analytique, qui fragmente la tâche en parties dont chacune est apprise complètement, puis rattache ces parties bien sues les unes aux autres; la méthode GLOBALE, qui, au contraire, ne décompose pas, mais procède par une série de répétitions de l'ensemble. Ces études tendent à prouver que, contrairement à un préjugé assez répandu, la méthode globale a généralement l'avantage; cependant il ne semble pas que la solution du problème soit si simple et si générale et qu'elle soit indépendante ni de la nature des tâches, ni du principe du morcellement. Mais il y a encore bien d'autres problèmes. Répéter la lecture du texte qu'on veut fixer dans sa mémoire jusqu'à ce qu'on constate qu'on est en état de le réciter est une méthode sommaire et dispendieuse; une méthode plus économique consiste dans la LECTURE-RÉCITATION où, sinon dès le début, du moins dès les phases précoces de l'apprentissage, on cherche à deviner les mots qui suivent celui qu'on vient de lire, quitte à commettre des fautes que l'on corrige, en ne recourant au livre qu'aux endroits où un contrôle est nécessaire. Dans les expériences de Gates, cette méthode améliore le rendement dans une proportion qui varie de 20 à 100 %, selon qu'on la fait intervenir plus ou moins tôt dans la série des lectures. Enfin qu'il me suffise ici de faire allusion à tous les problèmes que pose à la didactique expérimentale le GROUPEMENT des matériaux à assimiler, leur présentation dans un ordre qui fasse ressortir les ressemblances et les différences, accuse les contrastes, souligne les articulations et la structure, et permette une meilleure distribuion de l'attention et de l'effort.

On voit par ces quelques exemples qu'il s'agit moins de MULTIPLIER les répétitions que de rendre ces répétitions FRUCTUEUSES ET EFFICACES. Sans doute il

en faudra toujours. Suivant une formule célèbre, ON APPREND EN AGISSANT. Dans les habitudes motrices, il faut avoir l'acte dans la main, dans les doigts, et cela ne peut être que le résultat d'une certaine pratique; mais, dans beaucoup de manipulations intellectuelles, la même formule ne se vérifie pas moins; la préparation mentale préalable, les explications, la considération attentive de la situation ne dispensent pas de l'exécution répétée des opérations réelles. Mais ceci n'est pas une objection à notre thèse. L'exécution réelle est surtout ici un moyen de mieux comprendre et de mieux percevoir. On apprend un mouvement en le faisant, parce qu'on ne comprend pleinement ce mouvement qu'en le faisant; il y a action et réaction réciproque de l'activité effective et de la notion même de l'acte. Ce n'est que par l'exécution d'un doigté, d'un tour de main qu'on arrive à bien sentir sa forme, son rythme, à percevoir clairement la structure de la « mélodie kinétique ». La répétition est utile dans la mesure où elle favorise la production de cet effet psychologique; elle est stérile dans le cas contraire; il y a donc encore ici de bonnes et de mauvaises répétitions.

Pouvons-nous tirer, des réflexions que nous venons de faire sur le problème de la formation des habitudes, quelques conclusions pédagogiques générales ?

Et d'abord il me semble que la psychologie de l'habitude à laquelle on s'achemine aujourd'hui a un avantage sur la conception classique : elle est plus optimiste. Non pas qu'elle autorise des espoirs illimités sur la perfectibilité de nos élèves. La croyance que tout est possible est illusoire ici comme partout, elle serait en contradiction avec l'idée d'une action fondée sur des lois de causalité. Mais la formation des habitudes apparaissait autrefois comme une dégradation nécessaire de l'activité, un asservissement, une immobilisation fatale dans l'automatisme et dans la routine. Sans doute elle peut être tout cela; mais elle ne l'est pas nécessairement; cet enlisement dépend des circonstances et non de la nature même de l'habitude. En montrant que la répétition n'est pas par elle-même créatrice d'une FORCE D'INERTIE INDÉFINIMENT CROISSANTE, on enlève à certaines conséquences fréquentes des habitudes leur caractère de fatalité. En découvrant les forces réelles aux dépens desquelles se constitue la force de l'habitude, on laisse entrevoir la possibilité de faire travailler ces forces dans un sens utile; on comprend aussi que les limites auxquelles s'arrête, en fait, le progrès réalisé ne sont pas des limites absolues, mais qu'on pourra souvent les dépasser, en prenant sur ces forces de nouveaux points d'appui.

L'idée que la répétition crée une force d'inertie passive était pour la pédagogie la source d'une ILLUSION DANGEREUSE. On s'habituait trop facilement à croire que les attitudes créées à l'école par des contraintes artificielles restaient imprimées de façon durable et féconde dans la personnalité. Il ne faut pas compter AVEUGLÉMENT sur la force de l'habitude; elle ne nous paraît une force originale que tant que nous renonçons à l'analyser. Nous avons vu que la survivance des effets de l'éducation est chose beaucoup moins directe, beaucoup plus complexe. Non seulement il faut s'appuyer sur les intérêts immédiats de l'enfant (et cette thèse pédagogique a aujourd'hui cause gagnée), mais il faut FAVORISER L'ÉVOLUTION ULTÉRIEURE DE LA MOTIVATION, au lieu de se contenter d'abandonner à elle-même la disposition fragile qu'on a fondée sur les intérêts momentanés de l'enfant. Les habitudes ne sont pas des choses inertes qui se conservent par elles-mêmes, mais des choses vivantes qu'il faut nourrir après les avoir fait naître.

Enfin la pédagogie fondée sur les idées que nous avons essayé de justifier se présentera de plus en plus, je l'espère, comme une TECHNIQUE PRODUCTIVE : elle développera des MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT. A la psychologie qui voyait dans la répétition une force créatrice correspondait une pédagogie très sommaire, qui avait une confiance aveugle dans cette répétition. Cette pédagogie de la patience avoue trop qu'elle ignore tout de la manière dont la répétition peut obtenir les effets qu'on lui prête. La pédagogie doit devenir l'ART D'ÉCONOMISER

LES RÉPÉTITIONS, de réduire la répétition à sa fonction utile, de lui donner son rendement maximum, en l'organisant rationnellement. C'est du développement de ces techniques que dépend aujourd'hui tout le progrès pédagogique. Je m'estimerais heureux si j'avais réussi à vous persuader que la psychologie contemporaine peut, par les conceptions qu'elle apporte et par les recherches qu'elle entreprend, apporter une contribution à la fois théorique et pratique au grand mouvement par lequel les éducateurs de tous les pays essaient aujourd'hui de s'élever au-dessus de l'empirisme traditionnel.

Quatre témoignages de l'Inde en faveur de l'Ecole active

Une édition indienne de « L'Ecole active » vient de paraître (1), traduite de la 3e édition française et adaptée par M. K. G. SAIYIDAIN, directeur de l'Institut des Sciences de l'Education à l'Université musulmane d'Aligarh. Les suppressions opérées n'enlèvent rien à l'essence de cet ouvrage ; seules ont été omises des considérations sur des auteurs ou des particularités scolaires propres à l'Occident.

Ce qui fait l'originalité de cette édition, ce sont les quatre appendices dûs à des personnalités connues de l'Inde, engagées toutes quatre dans la croisade de rénovation qui est en voie — M. Pierre Bovet, qui revient de l'Inde, l'a dit ici même — de transformer cet ensemble de peuples qui compte trois cent millions d'hommes. Aux Indes tout comme en Amérique du Sud et dans les régions non soumises à l'hégémonie de l'Europe, le mot d'ordre, en éducation, s'affirme le même : ne pas imiter les systèmes de l'étranger ; prendre pour point de départ l'enfant, tel qu'il est, avec ses besoins et ses aspirations, et l'élever au rang de personne humaine. Or c'est là la thèse même de l'Ecole active, et c'est peut-être là le secret de sa diffusion aussi bien aux Indes maintenant que, hier, au Mexique et dans toute l'Amérique latine.

Chacune des quatre contributions à l'édition hindoue a son originalité propre.

Le Mahâtma Gandhi insiste sur l'éducation par le moyen de travail productif. Il n'y a d'éducation que dans la formation totale — c'est-à dire : unique — du corps, de l'intelligence et de l'esprit. Or tout métier utile, productif de valeurs — au sens économique — est constructif de la personnalité entière et, par là, productif de valeurs au sens moral et spirituel. Mais ceci suppose que le métier ne soit pas enseigné et pratiqué de façon mécanique, sans âme. Il faut apprendre toute chose et singulièrement tout ouvrage manuel, par le moyen de la méthode scientifique, c'est-à dire en se rendant compte du comment et du pourquoi de chaque processus. Cela peut s'appliquer aussi bien à la fabrication du fil, qu'à l'étude de l'histoire et de la géographie. L'idée centrale de Gandhi est de ressuciter la vie de village aux Indes. Il n'y aura pas de reconstruction de la nation, au point de vue moral et social, sans une rénovation de l'individu et celle-ci aura lieu dans la mesure où la vocation de chacun sera orientée et cultivée en relation avec les besoins sociaux du milieu, donc, essentiellement de la vie du village. Filer et tisser, chaque enfant peut l'apprendre ; ce sera le point de départ ; mais toute matière première régionale, traitée avec intelligence, peut donner lieu à une activité lucrative qui aidera l'école à se rendre indépendante des subsides qui l'asservissent ; activité qui, bien entendu, sera avant tout éducative.

Rabindranath Tagore est poète avant tout. Mais il considère le mot « poète » au sens étymologique de « créateur ». Créateur de beauté dans les choses, les sons, les mots et les symboles, certes ; mais surtout, créateur de beauté dans les âmes. Son école de Santiniketan veut être un centre d'épanouissement de l'harmonie humaine. Que l'enfant puisse être enfant, et, homme fait, il sera homme, au meilleur sens du terme. « L'objet de la connaissance n'est pas pédanterie, mais

(1) Adolphe FERRIÈRE, **The Activity School,** *with comments on new education by* GANDHI, TAGORE, BHAGWAN DAS *and* TAKIR HUSAIN (Allahabad, Kitabistan, 1938, adresse à Londres : 20 Tooks Court, Sursitor Street, London E. C. 4, vol. 13 × 21,5 de 272 p., prix : 6 roupies).

sagesse. » Les études sont un moyen pour déceler les aptitudes de chacun et les incliner à s'épanouir sous forme créatrice. Elles doivent exalter « l'exercice joyeux de nos énergies inventives et constructives ». Par là elles contribueront à former le caractère. Tout ce qui est ennui, formalisme, mort, doit être balayé de l'école. La perfection n'est pas dans les résultats statiques obtenus avec ennui, mais dans le dynamisme d'une création, celle-ci fût-elle imparfaite. La division traditionnelle : effort scolaire pénible et vacances ou récréations, n'a plus de sens, à l'Ecole active. L'étude elle-même est électrisante et pénétrée d'un esprit tout à la fois créatif et récréatif. Le mot anglais pour vacances : *holiday*, signifie à la fois : jour de fête et jour sanctifié. Dès lors, l'enfant comprend « que l'éducation fait partie intégrante de l'aventure permanente qu'est la vie ; qu'elle ne constitue pas un pénible traitement médical destiné à le guérir de cette maladie congénitale qu'est son ignorance, mais bien une fonction liée à la santé, l'expression naturelle de la vitalité de son esprit ». — « Les enfants possèdent un esprit subconscient actif qui, tout comme l'arbre, a le pouvoir de puiser sa nourriture dans l'atmosphère ambiante. » Et cette atmosphère spirituelle est faite essentiellement de sensibilité, de sympathie, de vérité, de beauté et d'humanité.

Le Dr Bhagwan Das, âgé de 70 ans, est un érudit. Il a lu « Qu'est-ce que l'Ecole active », résumé en huit ou dix paragraphes des thèses de M. Ferrière. Il examine chaque mot à la loupe. Parfois le sens des termes lui paraît « global » propre à prêter à des malentendus. La sagesse antique de l'Inde lui permet de faire les distinctions voulues, d'interpréter les notions qui apparaissent comme trop simples, d'écarter les significations qui conduiraient à l'erreur, de mettre en lumière celles qui orientent l'esprit vers la vérité. Examen redoutable. L'auteur de « *L'Ecole active* » peut être fier de rencontre, au terme, l'adhésion du savant hindou. En effet, chaque fois que celui-ci pose la question : « Qu'a voulu dire l'auteur? » — la réponse à donner, la réponse juste, se trouve être précisément celle qu'a donnée M. Ferrière dans le corps de son livre. En bref : connaissance, désir et action doivent être unifiés, harmonisés dans le « Moi supérieur », participant au « Moi universel »; l'essence de celui-ci est la négation du petit « moi » transitoire dont le piège est l'égoïsme. Maîtrise de soi signifie donc service de Dieu. « Une seule Vie court au travers du Tout. Comprendre cela et parvenir à la maîtrise de soi est le but final de toute Education digne de ce nom, but véritable, le plus élevé et le meilleur. » Dès lors, éduquer signifiera ordonner la vie de l'enfant, ou mieux : l'amener à ordonner sa vie, selon ses dons et selon les ressources spirituelles de son milieu (groupes sociaux à bases naturelle ou morale), de telle sorte que tout acte soit moyen pour le but auquel on vise. Si l'Ecole active s'inspire de l'antique *Guru-Kula* (ou Ecole-Foyer) de l'Inde, elle formera des hommes libres, ce qui veut dire : libérés. « L'éducation est la semence et la racine, la civilisation est la fleur et le fruit ». Il n'y a pas de civilisation, au sens de sagesse, sans éducation au sens de culture.

Différent encore des trois autres est le témoignage du docteur Zakir Husain. Et celui-ci revêt une importance toute particulière du fait que son auteur est le président de la Commission d'Education nommée par l'ensemble des ministères de l'Education nationale de l'Inde, telle qu'elle est issue, en 1937, de la mise en vigueur de la nouvelle Constitution autonome. Or, il est peu d'hommes au monde qui aient aussi nettement compris en quoi consiste l'Ecole active, au sens où l'entend la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle.

La vérité est commune à l'humanité entière, dit le docteur Zakir Husain; les vérités psychologiques exposées par M. Ferrière sont donc valables pour les enfants de toutes les nations. La stabilité et le progrès de chaque nation ou groupement humain est fonction de la perfection atteinte par chacun de ses membres. Mais la perfection n'est pas dans l'uniformité ; elle est dans la multiplicité des valeurs culturelles. A son tour cette multiplicité des biens viendra nourrir les individualités, chacune selon ses appétits intellectuels. Il y a là un enchaînement : à tel appétit de l'élève, telle nourriture spirituelle, créée par un maître, par un prédécesseur qui avait éprouvé, en son temps, le même appétit de connaître et d'apprendre. L'aspect objectif et latent de la culture n'est qu'une phase de cet enchaînement : l'autre phase est la transformation de cette énergie en une énergie dynamique subjective (incarnée). En d'autres termes : les biens culturels sont de la vie spirituelle en puissance ; la jeunesse les assimile pour leur conférer une réalité active : le virtuel devient réel.

L'enfant est essentiellement concret, pratique et actif. Il « pense avec les mains ». (M. Husain ne connaissait certainement pas l'ouvrage de Denis de Rougemont : « Penser avec les mains » !) D'où la vérité du mot d'ordre qui est à la base de l'Ecole ative : *learning by doing* (selon les termes de John Dewey) : apprendre en agissant. La

loi biogénétique se révèle ici exacte, aussi bien dans les arts — ou l'artisanat — que dans les sciences. « Condamner des enfants, brûlant d'énergie active, désireuse de s'extérioriser, à demeurer assis en silence, à se pencher sur des livres, à emmaganiser des informations inassimilables et non désirées et à être éduqués par la grâce d'autrui, alors qu'ils ne demandent qu'à agir, à découvrir le monde pour leur propre compte, c'est tout simplement fermer la porte à toute culture véritable de leur esprit. » Faire répéter et copier, c'est cesser d'éduquer. « Ce n'est pas le fait d'avoir atteint tel ou tel résultat, qui est éducatif, mais le processus d'acquisition. C'est uniquement en poursuivant un but impliqué dans le déroulement de ses besoins, que l'esprit trouve la nourriture qui lui permettra de se développer plus avant. » Sans doute aucune création de valeur n'est possible sans un entraînement dans la connaissance des moyens techniques ; et ici l'expérience accumulée par l'humanité reçoit toute sa valeur. Mais le besoin de cette culture est conditionné par la volonté d'atteindre un but. « Seule est éducative l'activité qui poursuit un but objectif. » A l'école, les élèves examineront et critiqueront leurs activités en fonction du but qu'ils se seront proposé d'atteindre. La critique de soi est le meilleur moyen d'éducation dont dispose l'école. Mais « les techniques et les résultats, manuels ou intellectuels, n'ont de valeur éducative réelle que s'ils sont au service des valeurs objectives éternelles. » Il faut avoir toujours les yeux sur elles. Que faire ? Comment le faire ? Pourquoi le faire ? Ce que je fais a-t-il un but égoïste, intéressé, partiel ou partial, ou bien est-ce un moyen de viser à des buts plus élevés ? Voilà les questions qui doivent primer. Or, la pratique des valeurs éternelles ne trouve pas de terrain plus approprié que l'Ecole active, la communauté de travail, avec sa division du travail et sa coopération, à condition que la petite communauté soit reliée organiquement à la grande : à la société humaine dans sa totalité.

L'individuel et le social, comme l'a bien montré Kerschensteiner, sont, dès l'école, fonctions l'un de l'autre; l'un et l'autre sont constructifs de la personne.

Ad. F.

L'Individualisation de l'Enseignement

par Mlle E. Flayol

Secrétaire du Groupe Français d'Education Nouvelle

(Conférence faite au Congrès de l'Enseignement Primaire)

Cette formule « individualisation de l'enseignement » soulève dès l'abord un étonnement teinté de scandale et provoque des objections, dont la plupart empruntent leur apparence de légitimité à une fausse représentation des réalités qu'elle exprime.

En tous cas, elle est partie intégrante et essentielle de cet ensemble de termes qui désignent les techniques par lesquelles se réalisent les principes généraux de l'éducation, dite nouvelle. Elle désigne l'un des moyens par lesquels on s'efforce d'adapter l'action éducative à la nature de l'enfant afin d'agir sur lui avec plus d'efficacité.

Cette « nature » comporte, en effet, d'une part, tous les éléments psychologiques et physiologiques qui caractérisent « l'enfance » et sont communs à tous les enfants ; et, d'autre part, les nuances qu'affectent et les proportions diverses dans lesquelles se combinent ces éléments dans chaque individu.

Au désir d'adapter l'éducation à « l'enfance » répond tout un ensemble de demandes de modifications dans les réglementations générales de l'éducation : programmes, examens, organisation pédagogique, vie scolaire, formes de la discipline, etc., réglementations que l'on voudrait voir tenir compte, dans une plus large mesure, des besoins et des lois de la vie enfantine, ainsi que de son évolution. Au désir d'adapter l'éducation aux caractéristiques individuelles, correspond, dans le domaine intellectuel, — le seul que nous envisagions ici — l'individualisation dans l'enseignement.

Mais elle correspond aussi au désir de donner dans l'enseignement une place, nécessaire et légitime, au travail intérieur de l'esprit, qui, d'abord excité, sollicité, enrichi par les contacts extérieurs (milieu social et matériel) a besoin aussi, pour progresser, de se replier sur lui-même, de s'isoler momen-

tanément de l'ambiance pour s'assimiler ses acquisitions, pour les classer, les ordonner, pour sentir et mesurer ses forces et ses ressources et transformer tous ces apports en vie spirituelle. Et cette vie spirituelle, ainsi nourrie et enrichie, renforce la variété et la puissance des réactions de l'enfant au contact du monde extérieur, tandis que celles-ci demeurent superficielles et fugitives si leur manquent cet effort personnel et intime d'assimilation et de fixation.

Les expressions abstraites par lesquelles s'exprime ce processus ne doivent pas nous dissimuler le caractère primitif et élémentaire de ce travail de concentration. Il est déjà visible chez le petit enfant qui s'obstine à la répétition d'un geste, ou d'un acte jusqu'à ce qu'il ait pu s'en rendre maître. C'est l'un des grands services rendus à la cause de l'éducation intellectuelle par Mme Montessori que d'avoir démontré la réalité de cette aptitude de l'enfant à la concentration, et d'avoir su la capter, la satisfaire, la développer par des pratiques adéquates.

La possibilité de cette concentration, dont l'individualisation de l'enseignement est la condition, est nécessaire aussi pour permettre aux enfants une autre forme d'activité intellectuelle, trop négligée dans l'enseignement traditionnel, et à laquelle l'éducation nouvelle attache une grande importance : celle qui répond au besoin de s'extérioriser, de manifester au dehors ses pensées, ses désirs, ses projets, par des réalisations qui jaillissent de l'intimité même de l'être et expriment plus ou moins confusément sa personnalité profonde. Besoin dont la satisfaction est nécessaire, non seulement à l'enrichissement et au bonheur de l'enfant, mais aussi à son équilibre, et qui se manifeste lui aussi, de bonne heure, par « l'abstraction du milieu » de l'enfant, qui vit et anime un « rêve intérieur », même s'il ne « l'exprime » pas par une création matérielle ou poétique.

L'individualisation de l'enseignement correspond encore au désir d'associer étroitement l'enfant à sa propre élévation, d'obtenir son bon vouloir pour tous les efforts qu'elle exige, et son ambition active et personnelle pour les buts auxquels elle tend, ce qui ne put être réalisé que par l'abandon, de l'attitude contraignante de l'éducateur et la possibilité laissée et offerte à chaque enfant d'agir, de penser, de travailler selon ses moyens et ses intérêts.

*
* *

Mais en quoi consiste l'individualisation de l'enseignement ? Je voudrais le préciser en marquant ce qui distingue cette forme de travail scolaire, d'une part, de la « leçon particulière » ou du préceptorat, d'autre part, de l'enseignement collectif et du travail par groupes ou par équipes et montrer par là sa nécessité et sa place dans la vie scolaire.

Individualiser l'enseignement, ce n'est pas substituer aux leçons collectives les leçons particulières, s'adressant à un ou tout au plus à deux ou trois enfants. C'est, il est vrai, ce qu'envisageait Rousseau et ce qui se pratique dans les milieux aristocratiques où l'on désire éviter aux enfants les contacts de camarades et les laisser en tête à tête avec leur éducateur. Formule d'éducation et d'instruction nettement condamnable, tant au point de vue moral qu'intellectuel. Elle aboutit, en fait, moins à la protection qu'à l'appauvrissement de l'élève privé, par l'isolement de ses égaux et d'adultes nombreux, de tout ce que l'exemple, l'émulation apportent de possibilités d'enrichissement à l'individu. Elle favorise l'endurcissement de l'égoïsme par l'absence de satisfaction des sentiments sociaux, l'orgueil et l'étroitesse d'esprit par la quasi impossibilité des comparaisons, l'inadaptation à la vie par la rareté des expériences. C'est parce qu'ils se représentent sous cette forme l'individualisation de l'enseignement que beaucoup s'y opposent au nom de la vie, en invoquant la nécessité de développer chez l'enfant l'être social. Et ils auraient cent fois raison s'il s'agissait d'isoler chaque enfant dans son travail et sa vie scolaire.

Il s'agit de tout autre chose, et l'on peut, tout en conservant une classe, un groupe d'enfants vivant ensemble et largement en contact entre eux et avec le monde, social et naturel, faire disparaître de la pratique scolaire bien des absurdités dont la survivance ne s'explique que par l'aveuglement de l'habitude et des traditions : imposer à 20, 30, 40 enfants l'acquisition de la même quantité de connaissances et cela au même moment, dans le même temps et par les mêmes moyens, comme s'ils posédaient tous la même capacité intellectuelle et le même degré d'aptitude pour chaque matière du programme, comme s'ils avaient tous les mêmes moyens de compréhension, d'assimilation, de mémoire, le même rythme dans l'activité intellectuelle ; comme si tous pouvaient avoir, au même moment et tous les jours, leur attention déclenchée par les mêmes intérêts ; comme s'il était indifférent, pour la curiosité et l'ardeur que l'enfant apporte à son travail qu'il soit, dès le début de ses études, tantôt obligé de le laisser inachevé ou de l'abandonner avant d'en avoir épuisé l'intérêt, tantôt laissé inoccupé ou obligé à de fastidieuses redites sans aliment permis à sa

curiosité ou son activité. Ou, plus fâcheusement encore, un esprit incapable de participer au travail collectif, de le comprendre, parce que lent ou interrompu dans ses études il n'est pas encore maître des notions que le travail général utilise à ce moment. En tête de la classe, on piétine, en queue, on s'essouffle sans arriver à tenir pied.

L'enseignement par la parole écrite ou parlée, le contrôle presque uniquement verbal des acquisitions (par l'interrogation, la récitation) voilent en partie les résultats de ces absurdités, grâce à la merveilleuse mémoire des enfants, mais ils apparaissent évidents dès que l'on essaie d'utiliser l'activité des élèves et leurs intérêts spontanés. Dans les écoles les plus traditionnelles, on a peine à conserver aux exercices de « travail manuel » leur caractère « collectif » (tous les enfants exécutant le même travail et disposant pour cela du même temps). Avant la fin de la leçon, certains enfants sont déjà inoccupés ou obligés à recommencer un travail qu'ils savent parfaitement exécuter, tandis que d'autres n'arrivent pas à posséder à fond une technique lorsque la classe l'abandonne pour s'exercer à une autre. Aussi, depuis que, dans les écoles maternellles, les « exercices » ont pris la place des leçons, voit-on diminuer de plus en plus la place accordée aux exercices collectifs.

L'absurdité du travail collectif apparaît encore clairement lorsque se fait jour le souci d'apprendre à l'enfant à trouver lui-même les connaissances au lieu de les attendre toujours du maître. Des enfants qui consultent des livres, des dictionnaires, recherchent des documents, quêtent des renseignements, observent des objets et des phénomènes, échappent aux formes collectives de l'enseignement, et, par la force des choses la durée de leur travail, la somme des résultats obtenus sont en fonction de leurs capacités individuelles.

Il est trop évident aussi que l'utilisation des intérêts des enfants, la « motivation » des exercices scolaires acheminent vers l'individualisation de l'enseignement, car il est bien vain d'espérer que tous les jours, à heure fixe, et pour chacun des exercices scolaires, la classe entière éprouvera, avec une intensité et une durée à peu près égales, un intérêt réel pour le même objet d'étude.

Et si nous examinons l'autre aspect du travail individuel, celui qui répond au besoin de concentration, il est bien évident aussi que l'individualisation s'impose, car il a ses moments d'élection et réclame l'isolement. L'attitude du « Penseur », replié sur lui-même, n'est pas celle d'une foule ; et la méditation collective, à heure fixe des ordres contemplatifs ne peut être le fait que d'adultes très entraînés.

De même, dès qu'on laisse à l'enfant — dans les limites les plus variables — la liberté et les moyens de « produire », de s'exprimer, selon ses besoins et ses aptitudes, par la parole — écrite ou parlée —, le geste, la danse, la poésie, le dessin, le modelage, la fabrication et la construction matérielles, on est contraint d' « individualiser » l'enseignement, car l'inspiration, le goût personnel, les aptitudes propres, jouent ici un rôle si prépondérant qu'on imagine difficilement un tel travail exécuté par tout une classe, au commandement du maître.

*
* *

On adresse au travail individuel une objection doctrinale (en dehors de l'objection d'impossibilité pratique, mais le mouvement se prouve en marchant). C'est qu'il développe un individualisme excessif en négligeant l'apprentissage de la collaboration, base de la vie sociale. Argument grave, qui en serait la condamnation radicale s'il était question d'en faire la seule forme du travail et de la vie scolaire. Il faut s'en garder : les exercices et travaux individuels ont leur place, à côté et non à l'exclusion d'autres formes dont la plus importante est le travail par groupe et la moindre le travail collectif. Ce dernier est commode et nécessaire pour la transmission des « conventions », des renseignements et pour les exercices et « jeux » de répétition qui gagnent un intérêt à n'être pas solitaires, mais il ne peut être confondu avec le travail par groupe ou par équipe. Celui-ci comporte une organisation, des initiatives, des responsabilités, une collaboration pour un but commun (1) ; celui-là est organisé, commandé, dirigé par le maître et impose à tous les mêmes activités.

Travail individuel, travail par groupe ne s'opposent pas, mais se complètent, l'un assure la culture de la personnalité, l'autre la formation sociale, les deux pôles entre lesquels doit jouer l'éducation. Et dans l'aimable complexité de la vie et de la nature enfantines, leur accord est facile et spontané. Tout jeune, l'enfant, pour préserver sa frêle spontanéité, recherche surtout les occupations individuelles, mais de plus en plus fréquemment, à mesure qu'il grandit, il souhaite associer à d'autres son activité. Adolescent, il a, comme l'oiseau dont parle Sully Pru-

(1 Voir sur ce sujet les articles de Mlle CARROI dans « Pour l'Ere Nouvelle », nos , et l'ouvrage de M. COUSINET : *Le travail par groupes.*

dhomme « les deux besoins sauvages » libre vie dans l'espace et fidèle retour au nid.

J'en ai dit assez pour qu'on aperçoive les formes diverses et les degrés très nuancés que peut affecter l'individualisation du travail scolaire. On peut, plus ou moins largement, plus ou moins fréquemment, laisser les enfants choisir le moment et la durée de leurs occupations (Mme Montessori) : on peut, dans des mesures diverses, laisser à chacun le choix de ses moyens d'acquisition (observation, leçons, livres, enquêtes, etc.), de fixation ou d'assimilation (notes, résumés, fiches, collections, dessin, modelage, reproduction matérielle, etc..), de ses moyens d'expression (graphiques, productions artistiques, littéraires, verbales, pratiques).

On peut renoncer à exiger de tous les enfants la même somme de connaissances et, dans ce total, la même quantité de savoir pour chacune des matières de l'enseignement. On peut apprécier les progrès de chacun en les comparant à lui-même et non à ses camarades. On peut renoncer à arrêter, à l'entrée de la classe supérieure, l'enfant irrémédiablement nul en une matière et normal par ailleurs et que sa faiblesse en un point prive des progrès qu'il pourrait réaliser à d'autres égards. On peut admettre enfin que l'élève bien doué ira plus loin que ses camarades, dans le sens de ses aptitudes et que le médiocre se contentera de la part de savoir qu'il est capable d'assimiler.

Les plus grands obstacles à ces réalisations sont évidemment la pratique presque constante de l'enseignement et des examens, presque uniquement « verbaux » ; le principe du contrôle du travail scolaire par les classements où les enfants sont comparés entre eux et non à eux-mêmes, ce qui oblige à exiger d'eux les mêmes acquisitions ; les horaires qui définissent étroitement le temps à consacrer par tous les enfants à chacune des matières d'enseignement ; la préparation écrite journalière de la classe qui ne peut être que strictement « collective » ; enfin, il faut le dire, la passivité acquise par les élèves et par les maîtres par des années de pratique d'enseignement collectif. Il est plus facile d'appliquer à tous les mêmes règlements que de résoudre des cas individuels ; plus facile de distribuer des vêtements de confection que d'habiller chacun à sa mesure. Révolution, dira-t-on ? Oui, peut-être, mais révolution bienfaisante et pacifique qui ne blessera que des routines et des pratiques paresseuses.

Chronique française

Expériences en cours et réformes. — Nous allons reprendre d'abord, avec les mêmes titres, l'étude des sujets qui avait fait l'objet de notre chronique d'avril dernier. Sans doute, pour certains de ces sujets, la période d'expérience, dont parlait le Ministre le 3 décembre dernier, est-elle close et ses résultats codifiés dans de nouveaux horaires et de nouveaux programmes, mais ces nouveautés elles-mêmes préoccupent l'opinion et, d'autre part, la période des tâtonnements ne peut être close puisqu'à la modification des horaires pour les jeunes enfants ne correspond encore aucune modification des programmes.

Scolarité prolongée ou classe de fin d'études primaires. — Dumas écrit à ce sujet dans l'*Ecole Libératrice* : « On a porté la limite de la scolarité obligatoire de 13 à 14 ans. On baptisa d'abord la nouvelle classe: *classe de scolarité prolongée.* » On ne semblait y voir qu'une année supplémentaire d'études.

Quel programme adopter ? Quelle méthode suivre ? On laissa aux maîtres la liberté d'expérimenter. Or, à la suite de cette curieuse période d'empirisme, la « classe de scolarité prolongée » devient la « *classe de fin d'études primaires* » *et un enseignement précis vient d'être institué par décret.* »

Passons rapidement sur la suite de l'article où Dumas fait un long éloge des fiches et citons seulement sa conclusion : « Reste la tâche initiale du maître : celle de constituer des fichiers. Ne pourrait-elle pas être allégée si les éditeurs envisageaient la publication systématique de fiches documentaires parallèlement à celle des manuels traditionnels. Commercialement, ils n'y perdraient rien. Une clientèle les attend. » Dumas est secrétaire pédagogique du Syndicat national. Le Syndicat national a une maison d'édition : Sudel. Nul prêche ne vaut l'exemple, espérons qu'une autre fois Dumas proposera l'édition de fiches par Sudel. A moins qu'il ne signale et recommande les fiches publiées par Freinet dont on pourrait être surpris de ne pas même voir le nom cité dans l'article.

Dans le *Journal des Instituteurs* (25 avril 1938) nous trouvons une longue étude de P. Barrier, inspecteur général de l'Instruction publique, sur « La réforme du Certificat d'Etudes et les nouveaux programmes et horaires de l'enseignement primaire élémentaire ». « S'il est possible, écrit d'abord M. Barrier, d'envisager dès maintenant, dans ses grandes lignes, ce que sera l'organisation matérielle de l'année de scolarité prolongée, la mise au point ne pourra en être faite que peu à peu, au fur et à mesure que les expériences tentées de divers côtés feront mieux apparaître les besoins, les possibilités — et en particulier les concours à espérer des communes.

Par contre, on n'a pas cru pouvoir différer plus longtemps l'organisation administrative de cette nouvelle année de scolarité obligatoire, ni de l'élaboration des nouveaux horaires et des nouvaux programmes. »

Mais si l'organisation matérielle n'est pas définitivement fixée peut-on considérer comme définitifs les nouvaux horaires et les nouveaux programmes ? Certainement non. Que, par exemple, une municipalité dote l'école d'un jardin scolaire et d'un champ d'expériences ou d'un atelier de travail manuel et les possibilités d'enseignement seront modifiées.

Quels sont les caractères des programmes de la classe de fin d'études primaires ? Ils sont, selon M. Barrier, *pratiques*, *locaux*, et « constituent un cadre dont il faudra ne pas sortir, et en deçà duquel il sera permis et recommandé de rester », ce sont des programmes *maximum*.

Cette dernière interprétation de M. Barrier nous paraît en contradiction avec ces quelques lignes que nous trouvons dans les programmes : « Les travaux pratiques sont adaptés aux activités locales et les indications suivantes sont données à titre d'exemple. » Il ressort nettement de cela que les travaux pratiques peuvent être choisis *en dehors* de la liste qui suit.

Pratiques. — Nos anciens programmes ne l'étaient-ils donc point ? Voici ce qu'écrivait Zoretti en 1918 : « Avec ses programmes grossis démesurément par des adjonctions annuelles, elle (l'école primaire) a la prétention de donner à l'enfant un bagage de connaissances immédiatement et toujours utiles, et à la rigueur suffisantes. L'enseignement primaire est donc une fin en soi; ce n'est pas un groupement d'études préliminaires. » Arrêtons ici, provisoirement, notre citation dont la dernière phrase est, aujourd'hui, trop absolue. Il ne faut point perdre de vue en effet les efforts de coordination des enseignements du 1er et du 2e degré, efforts qui se heurtent à maintes difficultés comme on peut le voir en lisant ces lignes de M. Barrier : « L'immense majorité des élèves continueront leur scolarité dans l'enseignement primaire élémentaire; on ne saurait les sacrifier à leurs camarades et établir nos programmes en fonction de ceux de la première année du second degré. On s'est efforcé toutefois d'établir entre les uns et les autres une certaine corrélation : n'était-ce pas défendre les intérêts de ceux de nos élèves qui pourraient désirer ensuite se tourner vers le second degré ?

Mais, d'autre part, beaucoup n'entreront au Cours supérieur 2e année qu'à treize ans, et n'aborderont pas la classe de fin d'études primaires. Par suite les programmes de ce cours, eux aussi, doivent dans quelque mesure constituer des programmes de fin d'études, comme ceux du Cours supérieur 1re année, ou ceux du cours de fin d'études primaires. »

Tout serait plus simple sans cette opposition de l'utilitarisme à la culture, comme si la culture véritable n'avait pas besoin de s'appuyer sur le concret et le pratique, de même qu'un enseignement ne peut être vraiment pratique s'il ne contribue à la formation de l'esprit.

Ceci nous ramène à notre citation interrompue de Zoretti : « Mais comment ne pas voir que, soit par l'ampleur toujours croissante des connaissances rudimentaires indispensables à tout homme, soit par la maturité d'esprit qu'elles exigent pour être vraiment acquises de façon profitable et durable, il est illusoire et vain d'en bourrer la cervelle d'enfants de douze ans. » (*Education*, page 31.)

Qui ne se souvient de la campagne qui fut, aux lendemains de la guerre, menée contre l'enseignement technique trop technique, contre l'utilitarisme opposé à la véritable utilité, non seulement par Zoretti, mais aussi par les Compagnons; par Léon Brunschvicg, montrant qu'en adaptant l'enfant à un *milieu défini* on ne prépare pas l'homme libre portant en lui « la capacité de s'adapter aux conditions nouvelles de la vie économique ou de la vie internationale. » (Un ministère de l'Education nationale, Plon, 1922); par Abel Faure, qui écrivait en 1924 : « Si les maîtres boulangers, les maîtres tailleurs, les maîtres maçons, les cultivateurs ou les menuisiers, en un mot, toutes les corporations de métiers, étaient appelées à délibérer au Conseil supérieur, je me demande par quels arguments on les réfuterait s'ils s'avisaient d'exiger qu'on introduisît la technique de leur métier dans les programmes. » (*Enseignement et réalité*, Stock, 1924.) Abel Faure ne son-

geait pas alors à ces milliers de chômeurs qui pourraient demander aujourd'hui la mise à l'étude du fameux « système D ».

Ce qu'il n'avait pas prévu non plus, c'est que le même résultat pourrait être atteint sans la présence de ces techniciens au Conseil supérieur. Sous le titre : « A l'école de Frégoli », F. Achère écrit dans l'*Ecole et la Vie* (6 août 1938) : « Te rends-tu compte qu'il te faudra, non être semblable au Maître Jacques d'Harpagon, tour à tour cuisinier ou cocher, ce qui, somme toute, limitait son savoir-faire à l'exercice de deux professions — qu'il te faudra, dis-je, joindre à la technique de ton métier d'instituteur, celles du menuisier, du vitrier, du peintre, de l'ajusteur, du soudeur, de l'électricien, du serrurier, du fumiste, du mécanicien, de l'arpenteur, etc., etc. » Si Roorda existait encore il n'écrirait plus son beau chapitre : « Le pédagogue est un spécialiste », car, aujourd'hui, le pédagogue doit être, à lui seul, une multitude de spécialistes. Sans doute autrefois, comme l'écrivait Roorda, accordait-il parfois « une importance exagérée à des choses qui n'en ont aucune pour le reste des mortels », mais, maintenant !...

...Arrivé là, voulant souffler un peu, j'ai déposé ma plume et trouvé cette pensée de Georges Duhamel : « C'est dans l'étude réfléchie des notions dites inutiles que se forment toujours les véritables spécialistes. » (*Au chevet de la civilisation*, p. 15.)

Que les véritables spécialistes se forment ainsi, je le crois, mais nous n'avons pas à les former, il nous faut les ébaucher à peine, tout au plus. Or, pour cela, il nous faut faire appel à leurs intérêts et au moment de sortir de l'école ces intérêts se tournent vers des sujets pratiques. Ce n'est donc pas à l'utilisation de tels sujets que je suis hostile, mais à leur mauvais emploi.

Quelques erreurs que je relève dans les ouvrages ou les revues me paraissent devoir être évitées.

Il ne suffit pas de choisir des sujets d'études pratiques, il faut les approfondir et les étudier pratiquement, d'où cette conséquence : *programmes limités*. Un manuel, que j'ai entre les mains, étudie, en moins de deux pages, les greffes en fente, en couronne, par approche, en écusson et en fente anglaise. Ce sont évidemment des sujets d'études pratiques mais qui ne peuvent être étudiés pratiquement en même temps : la greffe en écusson, par exemple, se fait plus tardivement que les greffes en fente ou en couronne. Pour réussir ces greffes il faut d'ailleurs réaliser un certain nombre de conditions que l'auteur du manuel a négligé de signaler : il ne le pouvait pas en deux pages.

Voici un autre manuel plus récent, l'impôt sur le revenu y est traité en une page : il faut laisser de la place pour l'impôt des professions non commerciales, l'impôt sur les bénéfices agricoles, l'impôt sur les bénéfices industriels et commerciaux, et toutes les autres catégories d'impôt; il faut songer aussi aux semailles, à la construction de la maison, à la confection des vêtements, à... je n'en finirais plus, car, comme l'a fait remarquer Abel Faure, « Le champ de l'utile est immense ». Alors il faut bien effleurer de multiples sujets en peu de pages dans le manuel, en peu de temps pour chacun à l'école.

J'en reviens à ce sujet de l'impôt sur le revenu que j'ai choisi parce que je l'ai vu proposr également dans des revues scolaires. J'ai acheté cette année, pour mon usage personnel, un « Guide pratique pour souscrire en 1938 toutes les déclarations d'impôts sur les revenus, à jour des dernières dispositions fiscales ». Ce guide, d'un format légèrement supérieur à celui de cette revue, renferme vingt-quatre pages d'un texte serré, c'est dire que les indications du manuel sont tout à fait insuffisantes pour être pratiques, elles sont d'ailleurs fausses et les auteurs de mon guide n'ont pu eux-mêmes prévoir qu'une majoration de 8 pour cent serait décidée en cours d'année. Ce n'est pas seulement parce que ce sujet ne peut être approfondi et qu'il s'applique à des *vérités éphémères* qu'il n'est pas pratique, c'est aussi parce qu'il ne s'adresse pas aux *intérêts des enfants*, même de ceux qui auront un jour, peut-être, à faire une déclaration d'impôt sur le revenu; parce qu'il les place dans une situation imaginaire, tout à fait faussse : où sont les factures, les notes, les livres de commerce, etc., etc., que compulse avec soin celui qui fait une déclaration d'impôt sur le revenu ?

Mais que faudra-t-il, plus tard, à ceux qui auront à faire une déclaration d'impôt sur le revenu et à calculer ou vérifier le montant de cet impôt ?

D'abord, cela va de soi, pouvoir calculer leur revenu, c'est-à-dire, surtout, avoir de l'ordre. Or, si l'école peut contribuer à donner des habitudes d'ordre ce n'est pas à propos du revenu. Ensuite, et c'est le plus difficile, savoir lire, lire attentivment et comprendre, la feuille de déclaration et la feuille d'avertissement. Ne peut-on devenir apte à cela à l'aide de lectures plus intéressantes ?

Enfin, savoir faire quelques calculs assez élémentaires que l'on peut tout aussi bien apprendre à faire, dès maintenant, à propos de sujets moins artificiels et tenant mieux compte des intérêts et de l'expérience des enfants.

L'homme qui, dans dix ans, sera le moins

embarrassé par tout cela ne sera pas l'écolier d'aujourd'hui à qui on aura appris à le mal faire, mais celui qui aura profité de la meilleure culture.

Autre inconvénient de cet enseignement qui effleure de multiples sujets pratiques et ne peut les approfondir : l'enfant croit savoir et ne sait pas, l'école n'a pas, avec les instruments élémentaires du savoir, fait acquérir la curiosité et l'appétit de la connaissance.

Exprimons maintenant un regret. Si, dans sa circulaire du 9 août 1937, le Ministre déclare que dans les classes de scolarité prolongée « l'enseignement devra comprendre : *a)* Un enseignement de culture générale orienté... » Cette préoccupation de la culture disparaît, parfois tout au moins, dans les nouveaux programmes du cours de fin d'études. Deux citations permettront d'en juger. Voici la première, extraite de l' « Exposé des motifs » : « Les retours aux questions théoriques essentielles seront faits de façon épisodique, et en tenant compte tout particulièrement de l'aptitude et du niveau des élèves. » Et voici la seconde à propos, non du calcul, car il n'y a pas de programme de calcul, mais un programme des « Applications du calcul » qui débute ainsi : « Utilisation des connaissances mathématiques déjà acquises à la résolution de problèmes concrets de la vie pratique... » Ajoutons que le programme de « sciences appliquées » paraît être établi lui aussi sans souci des « questions théoriques ».

Il nous semble qu'en ce faisant on commet, par suite d'un utilitarisme mal compris, cette erreur que condamne un des maîtres de la pédagogie pragmatiste : « C'est une erreur de traiter l'application comme une étape ultime isolée. Dans chaque jugement il y a une idée qui sert de point de départ pour évaluer, interpréter certains faits; l'application est donc une réalisation et un contrôle de l'idée. Si l'on considère l'idée comme complète par elle-même, l'application sera utilisée comme n'ayant qu'une portée extérieure non intellectuelle, qu'il est bon pour des raisons pratiques seules de relier à l'idée; le principe sera une chose entière en elle-même, son application en sera une autre et indépendante d'elle. Si ce divorce se produit, les principes deviennent des entités fossiles et pétrifiées, ils perdent leur vitalité, leur force de spontanéité. » (Dewey : *Comment nous pensons*, p. 267).

Il ne faudrait d'ailleurs pas généraliser à l'excès la pensée de Dewey et vouloir traiter toute application comme réalisation et contrôle, il est, par exemple, des automatismes acquis à propos desquels on ne peut revenir indéfiniment aux idées, le mécanisme des opérations, par exemple.

La réalité est aussi souvent plus complexe, l'application ne met pas toujours en jeu une seule idée. Prenons comme exemple la pratique d'une greffe quelconque, le succès dépend de certaines conditions, les unes étant l'application et le contrôle d'idées déjà acquises, les autres motivant des observations d'où l'on dégagera de nouvelles idées, de nouvelles règles que l'on appliquera plus tard dans d'autres circonstances.

L'enseignement scolastique, dans son désir de gagner du temps, a le tort de s'éloigner de la vie, de supprimer la première étape de l'acquisition du savoir : l'observation, d'où doit se dégager l'idée, la règle, la loi.

Mais c'est une autre erreur de vouloir enseigner la pratique par la pratique seule, l'idée, la règle, la loi ne sont pas des détours. Celui qui a appris la pratique *justifiée* de la greffe en écusson apprendra plus vite et plus sûrement la pratique des autres greffes que celui qui n'a porté son attention que sur la pratique seule : la règle est une économie. Ce n'est pas seulement une économie, c'est un moyen d'adaptation de la pratique à des conditions variables : une greffe faite sur un sujet bien en sève ne se fait pas tout à fait comme sur un sujet où elle est moins active.

Comprendre les pourquoi de ce qu'on fait n'est-ce pas aussi s'y intéresser davantage, augmenter l'efficience de l'action. Une éducation n'est vraiment, n'est pleinement utilitaire que si elle donne le goût de la culture.

Locaux. — Les programmes de la classe de fin d'études seront adaptés à la localité. A.-V. Jacquet écrit à ce sujet dans l'*Ecole Emancipée* (5 juin 1938) : « L'idée d'établir *d'abord* des programmes généraux valables pour toutes les écoles de France est en son fonds une idée qui ne peut venir qu'à un gouvernement autoritaire et borné. Elle défie le bon sens. *C'est canton par canton, en tenant compte des meilleures expériences individuelles, que l'on devrait élaborer des programmes de base.* On pourrait ensuite généraliser prudemment et obtenir aussi des programmes à la mesure de l'arrondissement, du département et finalement de la nation.

Le « local », base concrète de l'expérience de l'élève, ne saurait s'opposer au général et à l'humain. C'est en parlant des transactions qui s'effectuent dans la commune qu'on devrait étudier le marché cantonal, départemental, national, mondial. Mais oui : mondial. A l'épicerie du village, il existe suffisamment de produits venant de divers points du globe... l'éducateur qui veut humaniser

son enseignement doit se contenter « d'exemples peu nombreux et bien choisis »... au lieu de nous inviter à respecter des programmes généraux, on ferait mieux d'outiller convenablement l'école... »

L'auteur de cet article est un militant syndicaliste, disciple de Proudhon, comme le fut avant lui Albert Thierry qui écrivit en 1912-1913 des « Réflexions sur l'Education » fort riches de pensée. Leurs conceptions pédagogiques se rattachent à une conception politique, fédéraliste et sociale. Les uns et les autres veulent créer un humanisme ouvrier ayant sa base dans les métiers locaux. Cependant, Thierry n'allait pas si loin, à certains égards que Jacquet, il écrivait : « Ces programmes d'abord devront être régionaux. »

Des programmes régionaux nous conviendraient mieux que des programmes cantonaux. Peut-être vaudraient-ils mieux que le système actuel. Ostwald, dans son ouvrage sur les grands hommes, affirme qu'une centralisation excessive nuit au progrès de l'enseignement en France et Georges Duhamel, dans l'ouvrage que nous avons cité, montre que les meilleures œuvres de l'homme sont celles qui sont à sa mesure, condamnant les grandes entreprises, les grandes villes, les grandes affaires.

Loisirs dirigés. Activités dirigées. Activités dirigées et chant. Activités didirigées, chant et écriture. — Ces titres marquent une évolution. Au début de l'expérience trois heures par semaine furent consacrées aux « loisirs dirigés ». Le mot loisir ne plut pas, on le remplaça par le mot « activités ». Les divers spécialistes défendirent leurs spécialités, n'allait-il plus rester trois heures pour les « Activités dirigées ». On masqua la réduction en attribuant trois heures aux « Activités dirigées et chant ». La réduction pour la classe de fin d'études est cependant plus grande encore : l'horaire n'a pas prévu de temps pour l'écriture et, nous apprend *L'Ecole et la Vie* : « Les instructions qui accompagneront les programmes suggéreront de lui réserver une place dans les activités dirigées ». On sera peut-être surpris de constater que les enfants qui vont quitter l'école jouissent de moins de liberté que les bambins de cinq ou six ans. Moins de liberté encore dans l'enseignement secondaire. Les spécialistes y sont plus nombreux, ils ont mieux défendu leurs spécialités. Le directeur de l'Enseignement du second degré avait demandé des réductions d'horaires, mais le Conseil supérieur de l'Instruction publique repoussa les projets de compression qui lui furent soumis.

Des articles intéressants ont été publiés à propos des activités dirigées, nous avons remarqué surtout ceux parus dans l'*Education* (voir en particulier le numéro de juin 1938). Freinet y a consacré une brochure qui ne manque pas d'intérêt non plus bien que certains des articles qui la composent soient trop brefs pour donner des indications vraiment pratiques.

Qu'est devenu le Certificat d'Etudes ? — L'examen est allégé, en principe tout au moins; il n'y a plus d'oral distinct; l'épreuve d'éducation physique est supprimée ; l'horaire de l'examen est modifié. Il ne nous reste plus suffisamment de place pour entrer dans les détails, signalons seulement qu'une question « comportera un croquis géographique très sommaire » ; qu'un zéro en orthographe pourra ne plus être éliminatoire lorsque l'orthographe du candidat sera satisfaisante dans sa rédaction ; enfin, qu'il n'y aura plus de mentions.

Le croquis géographique sera certainement mal accueilli par la plupart des maîtres, il n'en est pas de même en ce qui concerne l'orthographe et les mentions.

Freinet, dans l'*Educateur prolétarien* (15 mai 1938) énumère toutes les raisons qu'il a d'être satisfait. H. Piéron, dans le *Bulletin de l'Institut National d'Orientation professionnelle*, est moins enthousiaste : « Ces dispositions marquent un certain progrès. Peut-être ne faut-il pas trop demander d'un coup. » Hulin demande à ses lecteurs de l'*Ecole Nouvelle* ce qu'ils pensent de la réforme mais il est bien certain qu'à son avis suppression aurait mieux valu que réforme. Reste à savoir comment la réforme sera appliquée, de là dépendra en grande partie le bien ou le mal qui en résultera.

A cette question de l'examen se rattache celle des programmes limitatifs. J.-M. et Y. Guet nous font l'éloge de ceux de l'Allier dans l'*Educateur prolétarien* (31 mars-15 avril 1938). Tout au contraire, Hulin intitule ainsi son article de l'*Ecole Nouvelle* (mars-avril 1938). « Pas de programme limitatif en Histoire, mais une adaptation meilleure de cet enseignement » et il propose: « de 9 à 12 ans: histoire des choses ; de 12 à 14 ans : histoire de France ».

L'histoire de France serait ainsi étudiée après l'examen du C. E. P.

Classes d'Orientation. — L'expérience sera continuée, malgré l'opposition de certains membres de l'Enseignement du second degré. Le numéro de juin 1938 de l'*Education* accorde une large place à l'étude de cette question.

Nouveaux programmes et nouveaux horaires de l'Ecole primaire. — Les Arrêtés ministériels du 23 mars 1938 :

1° Nouvelle réglementation du certificat d'études primaires ;

2° Nouveaux horaires du cours supérieur et horaires de la classe de fin d'études primaires élémentaires ;

3° Nouveaux programmes du cours supérieur (1re et 2e année);

4° Programmes de la classe de fin d'études primaires élémentaires;

ont été publiés dans la presse pédagogique.

Nous avons trouvé jusqu'ici assez peu de commentaires, je crois qu'en général on les trouve encore trop ambitieux, c'est l'avis que Barrier exprime avec modération dans le *Journal des Instituteurs*. Plus catégorique est Bacqué dans l'*Ecole Syndicaliste* (de l'Hérault), où il dénonce la « malfaisance des nouveaux programmes ».

On ne pourra sans doute les bien juger qu'après la publication d'instructions officielles, il est dès maintenant évident que programmes et horaires auront besoin d'une mise au point : il faudra les adapter aux écoles à classe unique où, par exemple, le maître ne peut faire classe aux grands élèves pendant que les petits sont restés en récréation; on devra aussi modifier les programmes des premiers cours : on ne peut continuer d'appliquer les programmes de 1923 avec les horaires de 1938.

Education physique. Jeux. Sports. — Des statistiques permettent à Boit de conclure : « L'entraînement physique et sportif favorise le développement intellectuel », tout au moins si on en juge par les succès aux examens. « L'examen des diverses manifestations de la vie scolaire oblige à considérer le mauvais élève comme un faible ou un déficient physique ou physiologique. Au lieu de s'attaquer à l'effet, c'est-à-dire à l'insuffisance du rendement scolaire, il convient de corriger la cause du déficit : l'insuffisance du développement physique ou organique. » (*L'Ecole laïque du Calvados.*)

Notes brèves. — Signalons à propos des tests les articles de Mme H. Piéron, parus dans les numéros d'octobre 1937, janvier-février et mars-avril 1938 du Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle.

A propos des locaux scolaires, de leur aménagement, du matériel, on lira avec profit l'*Information pédagogique* (mars-avril 1938), l'*Education prolétarienne* (15 juillet 1938), certaines brochures d'éducation nouvelle populaires publiées par Freinet (nos 3, 5 et 8).

Les déficients, les délinquants, les anormaux font l'objet d'articles dans l'*Ecole Nouvelle* (janv.-fév. 1938), l'*Education enfantine* (10 janv., 20 fév., 1er juin 1938), *Education* (mai 1938). On trouve dans *Education* des études de E. Abel sur la méthode Decroly (mai 1938 et Montessori (juillet-août 1938), ces études, qui constituent de bonnes vulgarisations, sont terminées par des indications bibliographiques.

Dans la même revue, une bonne étude, bien documentée, de Jean Dupertuis, est consacrée à l'auto-instruction (nos de janv., fév. et mars 1938).

De nombreux articles ont été consacrés, ces derniers mois, à l'enseignement de la Composition française, les uns de Beaucomont dans l'*Ecole Libératrice*, les autres de Carrez et de divers auteurs dans l'*Ecole Emancipée*.

E. Delaunay.

Nouvelles diverses

I

Cours d'information de méthode naturelle

Organisé sous le contrôle du Groupement Hébertiste

36, avenue Kléber — Paris (16e)

« Tout doit être mis en œuvre pour permettre à la jeunesse de se développer convenablement par action personnelle, en l'initiant aux principes de la Méthode de travail naturelle, ... en organisant *sa vie physique journalière* avec autant de soin que sa vie intellectuelle ou professionnelle

Georges Hébert.

But du cours

Les cours ont pour but d'initier à la forme élémentaire d'utilisation de la Méthode Naturelle tous ceux qui s'intéressent à une éducation physique complète, de donner aux personnes qui ont la charge de jeunes les éléments qui leur permettront de conduire une leçon simple, de surveiller l'entraînement li-

bre, les jeux ou toute autre activité de la vie physique.

Enfin, ils permettent aux participants de suivre un entraînement personnel méthodique.

A qui s'adressent les cours

Les cours sont destinés à toutes les personnes qui désirent mieux connaître la Méthode Naturelle, et à ceux qui, à un titre quelconque, ont à s'occuper des loisirs ou de la vie physique d'enfants, d'adolescents ou d'adultes : membres de l'enseignement; professeurs d'éducation physique; directeurs animateurs, instructeurs ou moniteurs de Sociétés Sportives de Patronages, de Sociétés de gymnastique, d'organisations professionnelles, d'œuvres sociales, de colonies de vacances; membres des Fédérations de Scoutisme, etc., etc...

Date et durée des cours

Deux cours auront lieu :
Du 18 octobre 1938 au 28 février 1939 ;
Du 4 mars 1939 au 24 juin 1939.

Lieu et heures des séances

Les séances ont lieu à l'Ecole Normale d'Education Physique, 40, Bd Jourdan, à Paris (14e) (métro Porte d'Orléans ou Cité Universitaire), le mardi de 20 h. 15 à 22 h. 15, le samedi de 16 à 19 heures.

Pour tous renseignements, s'adresser à M. le Secrétaire général du Groupement Hébertiste, 6, avenue Kléber, Paris (16e).

Programme des cours

a) Cours théoriques.

1° Etude de la Méthode Naturelle : principe doctrinal, principes pédagogiques, règles de travail; composition des leçons; organisation de l'enseignement ;

2° Pédagogie, psychologie;

3° Anatomie, physiologie, mécanisme des mouvements ;

4° Hygiène naturelle, lois de la vie saine ;

5° Historique de l'Education physique ;

6° Soins aux blessés, aux asphyxiés, prévention des accidents.

b) Cours pratiques.

1° Etude et pratique de différents types de séances sous la direction des instructeurs ;

— Séances sur plateau sans appareil,
— Séances complètes sur stade aménagé,
— Séances en parcours et « en chasse »,
— Séances techniques ou d'études ;

2° Etude et pratique des exercices naturels sous la direction d'un instructeur ;

3° Séances d'entraînement de divers types, préparées et dirigées par les élèves, critiquées par les instructeurs ;

4° Etude et pratique de jeux d'éducation physique et jeux sportifs, jeux d'attention, d'observation, etc. ;

5° Cris et chants.

II

Nouvelles de l'Amérique latine

Montevideo. — Notre ami, le docteur José Carlos Montaner, professeur à l'Institut des Etudes supérieures, où M. Ferrière avait parlé de l'Education nouvelle en 1930, a donné en août un cours de psychologie et de pédagogie où il a étudié Edouard Spranger et sa psychologie de l'adolescence. La seconde partie du cours portait sur l'adolescent et le monde des valeurs et sur le fondement philosophique de l'éducation.

Au même Institut, Mme Debora Vitale d'Amico, directrice de l'Ecole normale de jeunes filles, a donné un cours intitulé les Sciences de l'Education et qui fut transmis par Radio Feminina. Elle y a étudié, sous l'angle de son thème, l'actualité, les idéologies diverses, la préparation spirituelle des nouvelles générations, l'extraordinaire valeur de l'œuvre qui est en voie de réalisation dans les écoles primaires et moyennes, les projets d'avenir, les sciences qui sont à la base de l'enseignement primaire et les recherches expérimentales poursuivies en Uruguay.

Caracas. — En pleine rénovation pédagogique, le Vénézuela avait fait appel en 1936 à des spécialistes chiliens. En 1938, il a fait venir à Caracas M. Sabas Olaizola, le fondateur de l'Ecole expérimentale de Las Piedras, en Uruguay, l'école à inspiration decrolyenne la plus remarquable du continent sud-américain. M. Sabas Olaizola a donc mis sur pied à Caracas, avec l'aide de son épouse et de ses deux filles, une école expérimentale dénommée « José G. Artigas », du nom du fondateur de la nationalité uruguayenne, à titre d'hommage pour l'éminent pédagogue que l'on avait fait venir à Caracas. Il est seulement dommage qu'une seule année soit réservée à cette mise en train : il n'est guère possible d'improviser en si peu de temps les bases d'un plan de culture approfondi. Peut-être ce court délai permettra-t-il de former un corps enseignant au courant de ses tâches si nouvelles, si différentes du verbalisme antérieur. De là l'éducation nouvelle pourra sans doute gagner le pays entier. Cette transformation remarquable est due à la mort en 1935 du dictateur Juan Vicente Gomez, ce qui permit enfin la création d'un gouvernement

progressiste que préside aujourd'hui le général Eleazar López Contreras, homme cultivé et énergique qui s'attache à rattraper le temps perdu. Le ministre de l'Education nationale est le docteur Rafaël Ernesto López, médecin qui s'intéresse vivement à la réorganisation scolaire et universitaire. Sous ce ministre réalisateur, les maîtres novateurs se sentent soutenus et encouragés. L'appel adressé à M. Sabas Olaizola est une preuve du sérieux de cet effort.

République argentine. — L'Université de Tucuman a fait appel à M. Lorenzo Luzuriaga qui fonda jadis à Madrid la section espagnole de notre Ligue. Il compte y reprendre la publication de la *Rivista de Pedagogia* dès mars 1939.

III

Distinction honorifique

Le Groupe français d'Education nouvelle a obtenu une médaille d'argent pour son exposition de travaux d'enfants au Musée pédagogique à l'Exposition Internationale des Arts et Techniques, Paris, 1937.

IV

Comité de rédaction de la Revue

Le Comité de rédaction de « *Pour l'Ere Nouvelle* » comprendra désormais un membre nouveau : M. Michel Bourrelier, l'éditeur bien connu d'excellents livres pour la jeunesse et de collections documentaires adaptées aux méthodes d'enseignement de l'éducation nouvelle.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Françoise Derkenne, **Pauline Kergomard et l'Education nouvelle enfantine** (1838-1925). (« Les Sciences et l'Art de l'Education », les Editions du Cerf, 29, rue de la Tour-Maubourg, Paris VIIe, vol. 12,5 × 19 de 200 p., fr. 12.)

Nombreux sont les précurseurs de l'éducation dite nouvelle. De Locke à Pestalozzi, de Pestalozzi à Pauline Kergomard, la liste en est longue. Et peut-être faut-il remonter plus haut que Locke : à Montaigne, à Rabelais et, s'il faut en croire nos amis catholiques, jusqu'à saint Thomas lui-même. Mais pourquoi ne les a-t-on pas suivis ? Les aurait-on méconnus ? Non, on les vénère, on leur tresse des couronnes, on guette l'époque où l'on pourra célébrer le centenaire, simple ou multiple, de leur naissance ou de leur mort. Mais, en classe, on agit à fin contraire de leurs enseignements et de leurs désirs les plus instants, exprimés avec toute la netteté possible. Il faut peut-être chercher la cause de ce hiatus dans deux faits : 1° à l'époque où ils ont vécu, la psychologie génétique n'avait pas encore établi ses lois — désormais solidement assises, par suite des travaux des Piéron, des Wallon, des Jean Piaget, etc. ; et 2° on n'a pas su former, dans les écoles normales, des éducateurs et des éducatrices pour et *par* l'Ecole active. Et je souligne *par*, car on enseigne comme on a été enseigné.

Ces réflexions, je les avais faites à l'époque où le formalisme pédant et anti-psychologique de trop d'écoles se réclamant de Frœbel m'avait rebuté et où j'avais découvert l'admirable pénétration intuitive et « active » de ce maître allemand dans « L'Education de l'Homme ». Je viens de les faire à nouveau en lisant le petit ouvrage si instructif et si lumineux de Mlle Françoise Derkenne sur Pauline Kergomard. Plus exactement, c'est en 1922 que j'avais « découvert » la grande éducatrice française. D'admirables et dévouées inspectrices des Ecoles maternelles de Paris, après m'avoir montré leurs plus belles classes, m'en avaient fait lire les passages les plus significatifs. Et je me souviens de leur ahurissement quand je leur avais fait remarquer le divorce — le mot n'est pas trop fort — entre la pensée de « L'Education maternelle dans l'Ecole » et telle ou telle pratique, tel « dressage » d'une classe entière, que je venais d'observer. Je sais que, depuis cette époque, bien des choses ont changé : les yeux se sont ouverts.

L'intérêt de premier plan de ce livre-ci provient du fait que l'auteur a étudié de près la méthode Montessori en Hollande et la méthode Decroly en Belgique. Et c'est alors qu'elle a « découvert », elle aussi, Mme Kergomard. Le choix qu'elle a fait de ses citations se trouve donc prédéterminé par sa vision, nette déjà, de l'Ecole nouvelle. Choix vraiment éloquent, il faut en convenir. Choix qui met en lumière, une fois de plus, le sort des précurseurs quand l'heure n'a pas sonné où le monde est prêt à les écouter. L'heure est-elle venue ? Je le crois fermement. Je le crois, parce que les Ecoles normales me paraissent en voie de se transformer, de s'inspirer de la psychologie génétique. Je le crois surtout parce

que les *techniques* de l'Ecole maternelle se répandent toujours plus. C'est là ce qui a manqué aux précurseurs dont je parle : l'importance des études d'Itard, de Seguin et de Bourneville — dont s'est directement inspirée Mme Montessori — semble leur avoir échappé.

Ce qui a manqué à Pauline Kergomard — et à l'époque où elle a vécu — ce sont : la vision des types psychologiques, celle des différences entre individualités enfantines, avec indication des méthodes qui conviennent à chaque type, celle des étapes de la croissance intellectuelle, la notion du dynamisme autonome à favoriser, la technique pour amener chaque enfant — et non l' « Enfant » — à se « centrer » ; le danger, pour cela, de l'uniformité scolaire, de la copie de modèles prédéterminés par l'adulte. Le travail personnel, auto-éducatif, par fiches, lui est demeuré étranger. N'importe : elle a amorcé toutes ces techniques modernes : « énergie individuelle » — « respect de l'individualité de l'enfant » — « apprentissage de la vie » — « intérêts innés et activités spontanées » — ces chapitres de Mlle Derkenne montrent les points sur lesquels Pauline Kergomard a innové et fixé les directives.

Ad. F.

Hélène Radlinska, **Les causes sociales des succès et des insuccès scolaires** (tirage à part du Bulletin international de la Société scientifique de Pédagogie, édité avec le concours du ministère de l'Instruction publique de Pologne, vol. I, fasc. IV. — Varsovie, Nasza Ksiegarnia, 1936, opusc. 18 × 25,5 de 28 p.).

C'est le résumé, en français, d'un fort volume en polonais où Mme Radlinska développe les résultats d'une série d'enquêtes faites de 1929 à 1935 avec le concours de quatorze membres du Séminaire de Pédagogie sociologique de l'Université libre de Varsovie. 11.727 enfants et adolescents ont été étudiés par le canal d'écoles, d'ateliers, d'œuvres et d'associations et 439 enfants ont été examinés individuellement dans les familles. On trouvera ici : caractère et but des recherches — méthodes appliquées dans l'observation — documentation — critères appliqués à l'analyse — domaines et étendue des recherches — conclusions — et quelques postulats.

L'étude de l'entrecroisement des facteurs sociaux et biologiques conduisit à introduire une notion nouvelle, celle de l'*âge social*. Celui-ci exprime l'attitude envers la vie. Il se révèle par les tâches assumées. On note que dans les milieux prolétariens, la nécessité prématurée d'agir, de gagner, empêche jusqu'à un certain point (sans parler de la santé atteinte par un logis et une alimentation inadéquats) la maturation psychologique profonde. Au contraire, dans les milieux aisés, c'est l'absence de nécessité d'agir qui se révèle comme défavorable, l'acquis culturel demeurant superficiel. « Ces conditions de vie non adéquates aux besoins de la jeunesse constituent un grand danger pour l'individu, pour la nation et pour l'humanité ; les forces spontanées des jeunes gens ne peuvent l'écarter qu'en partie. »

On parle beaucoup du service social de l'adolescence. Ce travail-ci constitue un modèle d'investigation intelligente et systématique du milieu, urbain ou rural. Fixer un programme, diviser les élèves en équipes qui se voueront chacune à l'étude spéciale d'un des aspects du problème total, c'est là atteindre — si le maître coordinateur de tous ces efforts est compétent — au maximum d'effets utiles avec le minimum d'efforts inutiles. Et l'on se rend compte de ce que pourrait être la solidarité interne d'une république, d'une région, d'un pays (au sens local du terme), si l'on connaissait mieux les conditions de vie de chacun (ou des différentes catégories sociales) et si les agents de cette connaissance étaient les élèves de l'Enseignement secondaire, destinés par leur culture plus poussée à être l'élite de demain.

Ad. F.

Robert Desoille, **Exploration de l'Affectivité subconsciente par la Méthode du Rêve éveillé,** sublimation et acquisitions psychologiques. Préface de Charles Baudouin. (Paris, J. L. L. d'Artrey, 1938, vol. 16,5 × 25 de 289 p., fr. 72.)

Si le mot « psychosynthèse » — par opposition à psychanalyse — n'avait pas été employé déjà par le Dr C. G. Jung, le Dr Oscar Pfister et d'autres, il y aurait eu lieu de l'inventer pour la Méthode du rêve éveillé de M. Robert Desoille. L'auteur n'est pas un psychologue de profession. Il a pratiqué ses recherches en marge de son activité professionnelle. Mais il a su expérimenter avec tant d'esprit de suite, il a cherché à s'éclairer par tant de lectures spéciales : psychanalyse, métagnomie, yoga, mysticisme, etc., qu'il est parvenu à un point où, d'amateur, il est devenu inventeur, devançant les psychologues de profession sur les voies de la connaissance. Hors des chemins battus, c'est entendu. Mais si d'aucuns voient là un motif de suspecter ces découvertes, d'autres y verront une garantie d'authenticité. Tant il est

vrai que l'expérimentation clairvoyante — et singulièrement l'expérimentation sur soi-même — conduit à un degré de pénétration pour lequel une érudition abstraite, trop étendue constituerait plutôt un obstacle.

Méthode du rêve éveillé ? Qu'est-ce à dire ? Voici : quand on met une personne en état de relaxation physique et mentale aussi complet que possible — et l'on y parvient en général en peu de séances — et quand on dirige sa rêverie spontanée — exprimée au fur et à mesure, à voix haute — au moyen de symboles empruntés à l' « inconscient collectif » héréditaire de l'humanité (pour employer les termes du Dr C. G. Jung) : « Monter », atteindre la « lumière », etc., il arrive ceci. Le sujet parvient, en pensée et en fait (c'est-à-dire non par le concours de l'intellect seul, mais avec son affectivité et son être entier), à des zones où des forces qu'il portait en soi, mais qui s'étaient écrasées, inhibées, se trouvent libérées. Il en résulte (et ici je résume fortement) trois conséquences principales :

1° une thérapeutique qui s'installe à demeure chez le sujet et qui se traduit par les mots : sérénité, possession de soi, bonté ;

2° l'éveil d'une capacité que l'on rencontre d'ordinaire uniquement chez les sujets métagnomes (ou médiums) : lecture de pensées et transmission de pensées, attitudes réceptive et projective ;

3° la manifestation d'états qu'on peut rapprocher de ceux des mystiques ou des saints dont nous possédons les écrits : sentiment du contact de l'être limité et faible, avec un Être qui le dépasse. Le cadre religieux reçu du dehors ne semble pas jouer un rôle prépondérant ; plusieurs d'entre les cas de mysticisme décrits ici ne seraient même pas qualifiés de religieux par qui définit ce mot selon la tradition. Il semble que ce soit l'idéalisme propre du sujet qui, par transposition spirituelle, atteigne spontanément le niveau de la métaphysique, d'une métaphysique moins pensée ou imaginée que vécue. L'imagination a pour seul rôle de rendre exprimable, au moyen de symboles verbaux, visuels et autres, un ensemble de forces étrangères à l'*individu*, mais intégrées à la *personne*, forces par lesquelles celle-ci se sent mue. On pourrait dire aussi bien : émue.

Ces quelques indications extrêmement brèves rendent bien imparfaitement compte de la richesse et de la nouveauté des aperçus que contient le livre de M. Robert Desoille. La première pensée du lecteur est celle-ci : n'y aurait-il pas là un ensemble de suggestions ? Ou mieux : un ensemble de projections psychiques émanant du subconscient de l'expérimentateur ? Celui-ci admet l'hypothèse, il l'examine, il insiste pourtant sur l'auto-guérison obtenue dans tous les cas : il semble que le dynamisme psychique mis en branle soit autonome. Tout cela est prodigieusement intéressant.

Ad. F.

Maurice Blondel, **L'Action.** — II. L'Action humaine et les conditions de son aboutissement. (Paris, Alcan, 1937, vol. 14,5 × 23 de 557 p., fr. 60.)

On a rendu compte ici — n° 132, nov. 1937, p. 251 — du premier tome de « L'Action » qui avait pour sous-titre : « Le problème des causes secondes et le pur agir » ; et l'on avait noté que les problèmes métaphysiques du mal moral et de la mort étaient réservés à un second tome. Ce second volume, nous l'avons sous les yeux. Mais comment en rendre compte ? Son contenu fait un effet, si l'on peut dire ainsi, encore plus monumental que le précédent. Toute cette série d'ouvrages : « La Pensée », « L'Etre et les êtres », « L'Action » autoriserait le philosophe d'Aix-en-Provence à s'écrier, à plus juste titre encore qu'Horace : « *Exegi monumentum...* » Les deux volumes en préparation formeront, à n'en pas douter, la clef de voûte de tout l'édifice, puisqu'ils montreront, l'un, la rencontre de l'esprit philosophique et du fait chrétien, l'autre, l'union réalisable, éclairante et féconde d'un double esprit et d'une double vie. Dualisme que l'on entrevoit depuis le début de cette série d'études entre le lien qui rattache l'homme à l'animalité et l'ouverture de son esprit du côté de l'Absolu : conquête graduelle du Cosmos spirituel où Platon situait ses archétypes et où l'homme de science actuel croit pouvoir fixer les lois vraie partout et toujours; et, par là, l'homme-esprit domine le temps et l'espace sur lesquels l'homme-animal est, comme l'a dit un jour F. W. Foerster, crucifié.

L'immense majorité des hommes qui pensent part du multiple pour s'élever à l'UN, comme si l'UN en résultait temporellement ou logiquement : le mot « synthèse » lui-même ne signifie-t-il pas : mise en commun ? Or, l'intuition première du sage antique, comme la connaissance finale du sage de l'avenir, prend pour point de départ la totalité et subdivise le réel, le morcelle, pour ainsi dire, aboutissant dès lors à des concepts toujours approximatifs, à des lois qu'il faudra toujours reviser, différencier et relier à l'unité qui leur est sous-jacente. En aucun domaine ceci n'est plus apparent que dans l'acte, « soudaine décision jetée dans le vaste engrenage du déterminisme universel » — « grossie par l'ample écho du monde »

(p. 544). L'acte considéré comme aboutissement d'un processus convergent d'énergies du passé, serait chose partielle, extérieure; à le considérer ainsi, la pensée se heurte à une hypothèse, à une approximation, à un doute, à une impasse. Au contraire, l'acte envisagé comme point de départ d'un déroulement de conséquences s'étendant vers l'avenir, est une réalité éprouvée par chacun, une donnée immédiate de la conscience. Et pourtant la volonté bonne se sent liée à l'Ordre cosmique. La volonté solitaire de l'égoïste perçoit comme l'écho d'une félure intime, parce qu' « il a rompu avec la vie universelle » et son principe se trouve comme « arraché du tronc commun ». Mais comment l'homme *peut-il* errer ? Cette question « enveloppe tout le sens tragique de la destinée humaine ».

Pour nous, éducateurs aux prises avec la vie, c'est le ch. IV de cet ouvrage qui ouvre à nos réflexions les avenues les plus fécondes : « Les ingrédients de l'action et le dynamisme profond de la conscience ». Le paragraphe intitulé : « Mêlée et collision des motifs et des mobiles de l'action » (p. 139) et le suivant : « Fécondation et gestation préparatoire à l'action » (p. 144), montrent bien que l'acte est un phénomène génétique au sens de génération, de « mise au monde », de « parturition » (p. 150). Actions et réactions, ondes, synergies, autant d'images qui rendent compte de l'acte et de ses échos, surtout de cet acte complexe, « architectonique » (p. 211) qu'est la construction d'une vie entière ou d'une large tranche de vie étendue dans la durée et dans l'espace. L'union familiale, le lien social, le lien humain, autant de lieux d'interférences et de terrains où bâtir ! Et l'auteur n'oublie pas de dénoncer « les masques modernes de la superstition » qui prennent figure d'idéal pour cacher les égoïsmes aux prises.

Ce livre contient des richesses à profusion. Même celui qui n'est pas d'accord avec l'auteur s'y enrichit. Mais il faut le lire lentement, le méditer.

Ad. F.

Albert Ehm, docteur ès-lettres, **F. W. Foerster, sa pédagogie morale** (Paris et Sélestat, « Alsatia », 1937, vol. 15,5 × 23,5 de 341 p., fr. 40) avec une préface de F. W. Foerster.

Même ceux d'entre nous qui pensaient connaître F. W. Foerster — pour avoir lu « L'Education et le Caractère », entre autres — éprouvent à la lecture de l'ouvrage très dense de M. Albert Ehm l'impression d'une illumination. Le tragique de cette destinée, partie de la doctrine matérialiste la plus exigeante de rationalité, pour aboutir à une conception morale et sociale mystique qui transcende même le catholicisme et s'identifie à une catholicité nouvelle, englobant le monde entier et puisant son unité dans la source sous-jacente de toutes les religions — destinée traversée de part en part par une volonté intrépide de Vérité et de Bien — force l'admiration du lecteur, quelles que soient les divergences de vues entre lui et le personnage évoqué devant ses yeux. A bien des égards, Foerster fut un précurseur. Il réclame une éducation qui prenne en considération la totalité de la personne; il défend un personnalisme à la fois volontariste, ascétique et communautaire. Comme les Emmanuel Mounier et les Denis de Rougemont, il est l'ennemi de l' « individualisme », pris au sens de culte du moi et de ses instincts, aboutissant à l'effritement de la société en atomes incapables de se subordonner à la spiritualité, à l'harmonie qui doit baigner l'ensemble des hommes appelés à vivre en commun. Entre la personne et l'humanité totale, il introduit l'idée du fédéralisme, celle, somme toute, de hiérarchies, puisant leur force « à la base », pour employer l'expression à la mode.

On comprend dès lors la signification qu'a pour lui le *self-government* scolaire : celui d'une école de discipline de soi, mise au service du bien de tous. Il faut apprendre, non pas par l'intellect seul, mais par l'expérience de la vie quotidienne, les vertus du citoyen que l'on transposera plus tard sur le plan civique. Faute de quoi la notion de démocratie est un vain mot qui se dissout en poussière d' « individus ». — Autonomie des écoliers ne signifiera donc pas, pour lui, « soviets d'élèves », mais lente éducation, *par le maître*, du sens social des enfants et adolescents. Sans cesse, Foerster revient sur l'autorité spirituelle du maître, sur le rôle immense d'un maître clairvoyant (cf. pp. 165, 185, 230, 289, 292, etc.).

M. Ehm expose d'abord la vie et l'évolution morale de son héros, l'impulsion qu'il a donnée à la « Société allemande de culture morale ». Puis il analyse les fondements philosophiques de sa pédagogie, en particulier les notions de « culture » et de fédéralisme. — La IIIe partie étudie enfin la « Pédagogie du Caractère ». Absence de réalisme et absence d'idéalisme de la pédagogie moderne; rôle, dans la formation de la personnalité, de la nature (matière) et de la grâce (esprit); opposition et conciliation des principes d'autorité et de liberté ; valeur de l'induction dans l'enseignement : partir de l'expérience; éducation sexuelle; formation du sens social et éducation civique.

Tout au long du livre de M. Ehm — fait essentiellement de citations — on perçoit l'enthousiasme, ou tout au moins la ferveur du biographe pour son personnage. Sa joie de citer ce qui est beau et profond est si grande qu'il accumule les textes au risque de se répéter. Le lecteur ne rencontre pas un interprétateur, entre lui et le penseur qu'il veut connaître; il a le sentiment d'un contact direct.

Foerster pacifiste et exilé de son pays a connu et connaît encore bien des déboires. Foerster éducateur ne sera pas oublié. Il le devra en bonne partie à son biographe qui a enfin rendu accessible au public de langue française l'ensemble de ses idées. La conception du monde du grand moraliste allemand apparaît, en effet, dans ce beau livre dans toute son ampleur.

Ad. F.

Louis VIALLE, docteur ès Lettres, professeur agrégé de philosophie au Lycée Lakanal, **Défense de la Vie** (Paris, Alcan, 1938, vol. 12 × 18 de 167 p. de la « Bibliothèque de Philosophie contemporaine, fr. 16).

L'auteur semble n'avoir rien oublié ni rien appris. Recherche du néant. Obsession du néant. Malgré le titre même, on peut dire : négation de la vie. J'ai eu la curiosité de relire le compte rendu qui a paru ici même — n° 92, nov. 1933, p. 273 — de deux ouvrages antérieurs du même auteur : « Le désir du néant » et « Détresses de Nietzsche ». Alors déjà, M. Louis Vialle tournait dans le cercle étroit de la désespérance. Il n'en est pas sorti. Ici, il s'en prend à la philosophie dite existentielle, il évoque Kierkegaard, Chestov, Stirner, Nietzsche. Et il aboutit à la conviction que toute métaphysique est un artifice psychologique. Volontarisme? Vanité, griserie pour ne pas voir la mort. Raison ? Vanité encore, l'intellect ne pouvant rien appréhender, sinon le *panta rhei* — l'éternel passage de l'être au non-être — d'Héraclite. Sentiment ? Vanité toujours, fuite dans l'affectif qui obnubile les constatations cruelles de la pensée. Le martyr croit toucher à la joie parfaite? Selon notre auteur, il se fourvoie, il sacrifie sa vie à une illusion. Or, cette illusion est encore un désir de vie. Pourquoi, dès lors, sacrifier celle-ci à celle-là ? Car celle-ci, la vie au sens de conscience de soi, est la seule réalité qu'il soit impossible de mettre en doute. « Notre conclusion, avouée ou non, c'est que tout effort pour connaître est provoqué, soutenu par le besoin de défendre la vie ».

Contrairement au vaisseau qui figure sur les armes de Paris — *fluctuat nec mergitur* — l'auteur échoue au moment de toucher au port. Souhaitons-lui de découvrir ce qu'est la *vie*. Vie spirituelle ou vie corporelle ? Ensemble de cellules douées d'une « âme » commune, consciente de soi et consciente surtout — pense l'auteur — de sa propre souffrance ? Ou attachement de l'esprit à cette réalité qui domine le temps et l'espace, à cet ordre qui apparaît abstrait dans la loi mathématique et concrétisé dans le cosmos entier, astronomie aussi bien que biologie ? Tourner le dos à cette « participation » de l'homme passager avec l'Etre permanent, c'est, en effet, désespérer. M. Louis Vialle le prouve. Ajoutons qu'il le prouve *in anima vili*. Et le spectacle en est douloureux et poignant.

Ad. F.

H. BOUCHET et J. FAUVEL, **Recueil méthodique de fiches mobiles pour l'Etude de la Nature par l'Observation directe** (Paris, Nathan, 1937, classeur 17,5 × 22 de 10 fiches, 4 fr. — Fiches d'assortiment : Arbres, Oiseaux, Insectes, Atmosphère, Champignons, fiches de 4 p., les 10, assorties ou non, fr. 3,50. — Etoiles, Roches, fiches de 2 p., les 10 : fr. 2,50).

Nous avons déjà rendu compte de la première série de ces fiches (N° 133, déc. 1937, p. 283). Il nous suffira donc de les recommander une fois de plus. Les couvertures cartonnées avec agrafes spéciales pour intercaler commodément d'autres fiches — c'est le principe du « Cahier de Vie » de l'Ecole active — peuvent en contenir une quarantaine. Des pages à onglets dépassant à droite la largeur des fiches permettent de s'y retrouver rapidement.

« Fais ton livre toi-même » — dit le prospectus qui s'adresse aux éclaireurs (prospectus répandu à LA HUTTE, 66 *bis*, rue Saint-Didier, Paris) — Les « Fiches-Nature » permettront d' « aiguiser, orienter, développer ton esprit d'observation » ; elles t'apprendront à lire le grand livre de la Nature, te feront acquérir une connaissance directe, vivante, personnelle des choses magnifiques qui vivent et meurent autour de toi... « Quel livre pratique, précieux, aimé, que cette documentation que tu auras toi-même réalisée ! ».

Aux séries déjà sorties viendront s'adjoindre sous peu les fiches sur les quadrupèdes, les fleurs, les reptiles, les poissons et les batraciens.

Ad. F.

M. L. WAUTHIER, Docteur en Sciences pédagogiques, **La Peur** (Extrait de la revue de l'Université de Bruxelles, N° 1, oct.-nov. 1937

et N° 2, déc. 1937-janv. 1938. Bruxelles, imprimerie médicale et scientifique, opusc. 16 × 24.5 de 47 p.).

Mlle M. L. Wauthier résume dans cet opuscule une série de onze travaux qui avaient été proposés par le professeur Ley au séminaire de psychologie de l'Université de Bruxelles. Ceci permet d'embrasser les aspects très variés de ce concept qui, comme tous les concepts globaux, pourrait être dissocié en notions, parfois très différentes les unes des autres. Depuis la peur primitive, gravée dans les structures ancestrales du cervelet, et qui émerge encore chez les jeunes enfants, les aliénés ou les adultes normaux à certains moments de dépression ou de désarroi, jusqu'aux réflexes de défense de l'être différencié en présence des effets de phénomènes nouveaux dont il suppose ou prévoit l'action imminente, il y a toute une gamme de réactions affectives, reliées par ce seul trait commun : attention aiguisée par l'instinct de conservation. Il y a des peurs innées et des peurs acquises — et l'étude de la peur chez l'enfant évoque la responsabilité de l'éducateur ; — il y a des réflexes instantanés de peur et des comportements qui s'étendent sur la vie entière des animaux ou des hommes primitifs chez qui ils se sont moulés dans les symboles des religions. Résumé de résumés très documentés, le travail de Mlle M. L. Wauthier porte sur les points suivants : définition et objet, théories, l'enfant, l'animal, les œuvres littéraires et le jeu, les primitifs et les religions, les collectivités, l'étude expérimentale, le vocabulaire, la pathologie, l'éducation et la thérapeutique. Une vraie encyclopédie sous un format minime.

Ad. F.

Marguerite Reynier, **L'Ame enfantine** d'après les mémoires, souvenirs et confidences des grands écrivains (Paris, Gallimard, 1938, vol. 12 × 19 de 255 p., fr. 20).

La question que pose Mme Marguerite Reynier dans son introduction est intéressante. « Quel crédit, se demande-t-elle, peut-on accorder aux souvenirs d'enfance ? » — Il me semble que la réponse ne saurait être unique. Disons mieux : il y a autant de réponses que d'écrivains. Mais toutes ces réponses comporteront un facteur plus ou moins considérable d'imagination : on ne mesure pas la sincérité. L'hypothèse, dans chaque cas, s'appuiera pourtant sur un certain nombre d'éléments. Tout d'abord : à quel âge remonte tel ou tel souvenir rapporté ? Il est clair que plus cet âge est tendre, plus le risque est grand d'une interprétation déformatrice de l'auteur. La règle n'est pourtant pas générale. En veut-on la preuve ? En voici une que Mme Reynier (qui cite pourtant bien des auteurs étrangers) semble ignorer. Dans ses souvenirs de prime enfance, le grand poète suisse Carl Spitteler, l'auteur de « Prométhée », donne une foule de détails sur la région où il a vécu jusqu'à l'âge de deux ans, ou même un peu moins, et où il n'est pas retourné. Or, après coup, un nombre considérable d'indications se sont révélées exactes. Vrai quant aux faits, le récit doit être exact à plus forte raison pour les sentiments rapportés.

Un second critère, moins objectif, mais pourtant sérieux — si celui qui porte le jugement est un psychologue et éducateur doué d'intuition, — c'est ce que l'on peut appeler la vraisemblance des faits et des émotions présentés. Les réactions vivantes d'enfants plongés dans un milieu où leur spontanéité peut se manifester sans obstacle, nous révèle pourtant bien des traits qui se déroulent dans l'intimité de leur être : jugements de valeur, sympathies, antipathies. A lire les fragments réunis avec tant de soin par Mme Reynier, le lecteur « sent » s'ils manifestent des sentiments vécus jadis ou supposés. On devine que telles généralités énoncées sont peut-être d'ordre « littéraire », tandis que le cadre concret et minutieusement observé d'autres morceaux est une garantie de leur authenticité.

Et ceci nous conduit à un troisième critère : le jugement direct que nous pouvons porter sur la sincérité d'un auteur sur le vu de l'ensemble de son œuvre. Un style « artificiel » ne s'associe-t-il pas, logiquement, à une imagination artificielle, elle aussi ? Au contraire l'esprit d'exactitude scientifique en matière de psychologie n'est-il pas une garantie que l'observation de soi et les mémoires présenteront les mêmes traits d'objectivité ?

En vingt et un chapitres, groupant chacun de 2 à 15 textes, Mme Reynier nous présente un florilège qui ne laisse pas de nous troubler quelque peu. Qui est tel auteur cité ? Quelle fut l'orientation de son œuvre ? Quand a-t-il vécu ? Quel âge avait-il lorsqu'il écrivit ses mémoires ? Et surtout cette question, très grave si ce livre doit avoir une portée scientifique (comme on voudrait que ce soit) : Quel âge avait le petit personnage au moment où l'on évoque son image ? — Tout cela on ne nous le dit pas !...

« L'Aube » de Romain Rolland, « Le Livre de Blaise » de Philippe Monnier, tant d'autres livres sur la prime enfance — tout aussi « romans », sans doute, que « Marie-Claire » de Marguerite Audoux, citée ici — n'auraient-ils pas apporté également des documents dont la subjectivité de fait est compensée par une garantie d'objectivité s'appuyant sur toute l'œuvre de ces écrivains ? — La réalisation de

Mme Marguerite Reynier est bonne ; nous la croyons insuffisamment élaborée. Remercions-la pourtant : la gerbe d'aperçus qu'elle nous apporte sur l'âme enfantine est un régal. Psychologie savante ? Non. Joie intime : oui, certes.

Ad. F.

Ouvrages de l'Amérique du Sud

A. M. Aguayo, **Problemas generales de la nueva educacion** (Habana, Cultural, S. A., 1936, vol. 14 × 20,5 de 286 p.).

M. Aguayo est un écrivain pédagogique cubain d'une extrême fécondité. Grâce à lui, le corps enseignant de la grande île n'ignore rien de ce qui touche aux méthodes modernes d'éducation. Il a étudié les ouvrages des principaux pionniers de l'Europe et ceux aussi des novateurs de l'Amérique du nord — Dewey, Kilpatrick — et du sud : Lourenço Filho, Juan Mantovani, etc. Il apporte une attention particulière aux études des psychologues, ceux du behaviorisme aussi bien que ceux de la psychologie individuelle selon les vues d'Alfred Adler. Mais il fait entrer également en ligne de compte, parmi les causes de la fermentation contemporaire, les facteurs sociaux et économiques et le facteur philosophique. Esprit très averti, il ne néglige ni les types ou biotypes, ni la formation scientifique des programmes scolaires, ni la diversité des méthodes, si l'on veut enseigner l'art d'apprendre par soi-même, ni la nécessité d'envisager les sujets de façon globale, surtout aux degrés inférieurs, ni l'utilisation des loisirs... Son exposé des divers codes des droits de l'enfant, votés par des congrès européens ou américains, constitue un puissant appel à l'idéalisme pratique des éducateurs.

J. Elpidio Pérez Somossa, **En el pais de los numeros** (Habana, Cultural, S. A. 1938, vol. 19 × 27 de 140 p.). Primer grado, adaptado al texto de « Aritmética Elemental ».

C'est l'un des « cahiers de travail » — richement illustrés en couleurs — de la « Série de livres pour l'Ecole active » de Cuba. Chaque page comporte une suite d'exercices, conçus souvent sous forme de jeux. Partout l'activité propre de l'enfant est sollicitée. Nous avons particulièrement apprécié les exercices qui commencent par une copie, une imitation pure et simple, mais où le modèle à imiter comporte des lacunes de plus en plus nombreuses et de nature toujours plus complexes, auxquelles l'enfant s'ingéniera à suppléer par son intelligence. Le succès-même prouvera qu'il a compris. La base visuelle de l'arithmétique se trouve ici apprise vraiment en jouant et en se jouant des difficultés.

A LA RECHERCHE DE LA LIBERTÉ

Examen de la portée sociale de l'éducation

Rédigé par Wyatt RAWSON

Traduit de l'Anglais par Anne ARCHINARD

Préface de M. le Professeur Adolphe FERRIÈRE

Tous les anciens congressistes de Cheltenham, tous les éducateurs qui ont eu le regret de ne pouvoir assister à cette réunion internationale se réjouiront de la parution de cet ouvrage.

On se souvient du thème des travaux : Education et Liberté.

Ce difficile problème, toujours actuel, est envisagé sous tous ses aspects dans la synthèse, préfacée par Ad. Ferrière, qui est aujourd'hui offerte au public.

On y voit les recherches, les opinions diverses des spécialistes de l'éducation s'affronter dans un sincère désir de faire le point du travail accompli déjà au sein de la famille, à l'école, dans les institutions sociales et de préparer une base de travail aux éducateurs soucieux de progrès humain.

Un vol. in-8 couronne. Prix : Fr. 20

Envoi franco contre chèque ou mandat adressé aux Editions Fustier, 8, rue de Choiseul, Paris (2e)

Chèques-Postaux Paris 1913-87

EN SOUSCRIPTION

Albert EHM

L'ÉDUCATION NOUVELLE

Ses principes - Son évolution historique
Son expansion mondiale
Préface de Ad. FERRIÈRE
Ouv. près de 300 pp. 16 x 24
Prix de souscription ..... **20 fr.**

A PARAITRE

Albert EHM

F. W. FŒRSTER

Sa pédagogie morale
Préface de F. W. FŒRSTER
Ouv. près de 350 pp. 16 x 24
Prix de souscription..... **25 fr**

Nombreuses indications bibliographiques (plus de 700 par ouvrage)
Editions ALSATIA, 1, Rue Garancière, Paris VIe
ou à l'auteur : **A. EHM,** *Lycée Fustel de Coulanges - STRASBOURG*

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

'ASEN' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoeudres
d'après M. le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

Des publications établies sur les principes de l'éducation nouvelle :

EDITIONS BOURRELIER

Ouvrages classiques primaires. — Livres de lecture pour les enfants. — Matériel didactique. — Chant. — Poésie. — Cahiers de pédagogie moderne, etc.

Envoi gratuit des catalogues
et d'une documentation sur demande
76, rue de Vaugirard — **PARIS (6e).**

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon - Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

JARDINIÈRE D'ENFANTS

DIPLOMÉE

Demande un poste ou demi-poste Paris

S'adresser à Mlle DAVID

30, Rue Pergolèse, PARIS (16e)

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd.. 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr 6

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge et de toutes nationalités

Internat et pavillon scolaire allemand seront ouverts cet automne

Directeur : KEES BOEKE

BILTHOVEN (Hollande)

HOBBEMALAAN 76

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, rue de Choiseul, Paris

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

Mme Pauline KERGOMARD

L'ÉDUCATION MATERNELLE DANS L'ÉCOLE

Pages choisies et ordonnées par
Mmes DEBRAT et CHARVAT, inspectrices des écoles maternelles

Un volume 13 x 19, broché..... 16 fr. 50

Cette éducatrice avait prévu l'école active et cette notion ressort clairement des « *Pages choisies* » que nous présentons au public

EXTRAIT DE NOTRE CATALOGUE

Mlle MAUCOURANT — **LA PREMIÈRE ÉTAPE**
Les méthodes actuelles de l'éducations pour les enfants de 2 à 7 ans - Principes - Documentation pratique. Un vol. 18 x 23. **25 fr.**

Mlle MAUCOURANT. — **LA SECONDE ÉTAPE**
Les méthodes actuelles d'éducation. Pédagogie pratique du Cours Préparatoire. Un vol. 18 x 23, broché..... **15 fr.**

Mlles MAUCOURANT et JOLY. — **L'ÉDUCATION des SENS PAR L'ACTIVITÉ** Pratique. Exercices. Résultats. Un vol. 13 x 19 **13 fr. 75**

Mlle FLAYOL. — **LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR** **15 fr.**

Mme Kergomard et Mlle H. S. Brès. - **L'ENFANT DE 2 A 6 ANS**
Notes de Pédagogie pratique. Commentaire de l'organisation pédagogique. Nouvelle édition revue par Mlle BILLOTEY, broché..... **14 fr. 75**

CH. CHARRIER. — **LA PÉDAGOGIE VÉCUE A L'ÉCOLE DES PETITS.** Un vol. 12 x 18,5, broché..... **25 fr. 25**

Mlle BILLOTEY. — **AUTOUR DE L'ECOLE MATERNELLE**
Notes et impressions. Un vol. 13 x 18, broché..... **16 fr. 50**

Mlle CUNÉO. — **LE VADE MECUM DES EXERCICES SENSORIELS A L'ECOLE DES PETITS**..... **5 fr.**

INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Collection " Bleue ". — 5 Cahiers, chacun **10 fr.** ; les 5 : **40 fr.**
Collection " Ivoire ". — 3 Ouvrages chacun — **15 fr.**
(Catalogue gratuit sur demande)

ABONNEZ-VOUS à **L'ÉDUCATION ENFANTINE**

paraissant tous les 20 jours. 1 an : **25 fr.** le N° : **1.75.** (spécimen gratuit)

Demandez l'envoi gratuit de notre Catalogue n° 1 : MATÉRIEL DIDACTIQUE où vous trouverez un ensemble de jeux, de publications et de méthodes diverses, absolument unique et sans précédent dans toute l'Europe.

C. Ferrière

NOVEMBRE 1938 N° 141
16e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

Avis

Dr H. Wallon. — *Les troubles du caractère et la discipline.* (Conférence faite au congrès de l'Education populaire).

Ad. Ferrière. — *Giuseppe Lombardo-Radice.* p. 264

Dr A. Decroly. — *Le programme d'une école dans la vie.* p. 266

Mlle Soustre. — *Les suggestions collectives dans les sociétés d'enfants.*

Ad. Ferrière. — *L'autarcie réalisée dans un collège des Etats-Unis.* p. 275

Nouvelles diverses. Diplôme pref école Nouvelle p. 277

A travers les Revues.

Livres.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm

PARIS (5e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur
à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. – Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

Groupe Français d'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 5 fr. par an.

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER

TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° **1**	donnant des bandes de tissu de	8 x 40 cm.	**9 fr. 50**
N° **2**	—	16 x 55 cm.	**22 fr.**
N° **3**	—	32 x 80 cm.	**44 fr.**

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle **A**	donnant des bandes de tissu de	40 x 130 cm....	**85 fr.**
— **B**	—	64 x 130 cm....	**135 fr.**

FLAMMARION, éditeur, 26, rue Racine - Paris (6e)

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

---

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE
ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

AVIS

A partir du 1er janvier 1939, les « EDITIONS BOURRELIER » se chargeront de la vente de "*Pour l'Ere Nouvelle*".

En conséquence, toutes demandes d'ABONNEMENTS, RENOUVELLEMENTS, PAIEMENTS, CHANGEMENTS D'ADRESSES, devront être adressées 76, Rue de Vaugirard, C. C. PARIS 1598-28. Mais "*Pour l'Ere Nouvelle*", continuera comme par le passé à être publiée et dirigée par le "Groupe Français d'Education Nouvelle". C'est à lui notamment qu'on devra s'adresser pour tout ce qui concerne la rédaction et les questions de pédagogie.

N. D. L. R.

Les troubles du caractère et la discipline

(Conférence faite au Congrès de l'Enseignement Populaire)

Par le Docteur H. WALLON, Professeur au Collège de France,
Président du Groupe Français d'Education Nouvelle

La DISCIPLINE peut être entendue différemment selon que la tâche du maître est considérée comme de pur enseignement ou d'éducation et suivant que l'élève est considéré comme une simple intelligence à garnir de connaissances ou comme un être à former pour la vie.

Dans le premier cas, c'est la conception traditionnelle de la discipline qui l'importe : discipline formelle et collective. Il s'agit d'obtenir la tranquillité, le silence, la docilité, la passivité des enfants de telle manière qu'il n'y ait rien ni en eux ni hors d'eux qui vienne les distraire des exercices réglés par le maître, ni porter ombrage à sa parole.

Or, on s'est avisé que procéder ainsi c'était nuire à l'enseignement lui-même, interdire la collaboration indispensable de l'enfant, réprimer ce qui peut le mieux développer et conformer ses connaissances, à savoir ses curiosités, ses intérêts, ses initiatives intellectuelles ; — qu'il n'y avait pas moyen de s'adresser à l'intelligence de l'enfant sans s'adresser à l'enfant total ; — qu'il n'était pas possible d'enseigner sans éduquer un peu et que la discipline ne pouvait pas être identifiée à la réalisation d'un milieu neutre et vide, qu'elle devait être orientation et stimulation des activités spontanées, qu'elle devait se faire autant que possible personnelle.

Assurément, dans les conditions qu'impose une classe nombreuse, avec un programme d'études plus ou moins strict, il ne s'agit pas de suivre les fantaisies de chacun, l'instruction et l'éducation elles-mêmes en souffriraient. Elles doivent mettre en jeu un certain pouvoir d'adaptation, d'où résultera, avec l'application de chacun aux tâches nécessaires, la convergence des efforts, indispensable à l'existence d'une classe. Il n'est d'ailleurs pas exclu, bien au contraire, d'utiliser ce qu'il peut y avoir de spontanément collectif dans l'activité des enfants.

Mais cette adaptation a ses réfractaires. Il y a des enfants qui se dérobent à la discipline collective, même quand elle fait sa part à leur spontanéité. Ils s'y dérobent, non pas toujours par défaut d'intelligence, mais par troubles du caractère.

Les théories. — Au maître qui se pose le problème du caractère et de ses anomalies, la psychologie n'offre malheureusement que des théories bien éloignées souvent de son expérience et de sa pratique journalières.

En particulier, il est dans les tendances de la psychologie traditionnelle de considérer l'individu comme une sorte de réalité en soi dont la conduite doit traduire plus ou moins nécessairement les virtualités par lesquelles se définirait sa nature, son tempérament. Il est courant de ramener la question du caractère à celle des constitutions. On a défini plusieurs constitutions, le plus souvent par emprunt aux classifications des aliénistes, selon cette hypothèse que les grandes affections mentales seraient l'exagération de dispositions psychiques qui répondraient, dans les limites du normal, à des types différents d'individus. Il en résulte que définir le caractère consisterait à faire d'abord un cours de psychiatrie.

Mais sur l'existence, la délimitation, la signification de ces types, les psychologues sont loin de s'entendre et les discussions théoriques se substituent trop souvent à l'observation des faits.

On ne peut expliquer une conduite en l'isolant du milieu où elle se déploie. Avec les différents milieux dont il fait partie, la conduite de l'individu peut changer. La conduite de l'enfant, encore dépourvu d'habitudes, de personnalité confirmée, dépend du milieu plus encore que celle de l'adulte. Le maître peut observer l'enfant dans le milieu scolaire. C'est de son observation qu'il doit partir, c'est-à-dire de l'expérience, et non de théories plus ou moins précaires.

Les manifestations. — Peuvent être cause de trouble les *rapports* de l'enfant avec la classe elle-même, avec le contenu de l'enseignement, avec les personnes.

La classe peut développer chez certains enfants comme des réflexes conditionnels de nature désagréable. Léon Werth a noté cette odeur mêlée de poussière et d'encre qui opprimait soudain ses goûts de liberté, son amour de la libre nature.

Si c'est à l'activité de la classe, au contenu de cette activité, qu'il ne peut adapter la sienne, le conflit peut être général, mais aussi partiel et dans ce cas il est fort probable que le point de départ est une inaptitude intellectuelle initiale. Mais on sait comment, chez l'enfant, les inaptitudes peuvent se doubler aussitôt d'un parti-pris d'inhibition ou d'hostilité et comment aussi il y a facilement transfert d'une matière d'enseignement sur le maître et inversement.

Les rapports avec les personnes sont beaucoup plus variés. Vis-à-vis du maître, l'hostilité peut avoir des causes directes : non-réussite de l'enfant, sévérité du maître, motifs personnels qui peuvent avoir été puisés dans le milieu familial, motifs affectifs qui ont leur source dans l'histoire psychique et secrète de l'enfant. Sa conduite vis-à-vis du maître peut être aussi la fonction

de ses camarades : il fait le jocrisse pour les distraire soit par vanité de forte tête, soit au contraire par sentiment d'infériorité et désir de les courtiser.

A l'égard des camarades, il peut y avoir sociabilité excessive ou agressivité tantôt pour des motifs qui tiennent plus à l'enfant lui-même qu'à leur personne et tantôt pour des questions de rivalité : impulsivité motrice ou affective, hyperesthésies de voisinage qui font le mauvais coucheur, autoritarisme, ressentiment, jalousie, etc.

La NATURE des actes doit être aussi envisagée. Ils peuvent être franchement délictueux, comme des larcins par exemple. Ici encore il faut envisager aux dépens de qui le vol est commis : maîtres, camarades, parents ou commerçants. Les vols de l'enfant sont plus souvent plus psychiques qu'utilitaires. Ils peuvent être un signe d'animosité, mais aussi un essai de participation affective avec la personne volée par l'intermédiaire de l'objet volé. Ils peuvent être comme stéréotypés et se déclancher comme automatiquement en présence de certaines circonstances ou de certains objets. Ils peuvent être enfin utilitaires.

A propos du mensonge aussi, il est nécessaire de faire des distinctions psychologiques suivant ceux à qui ils s'adressent, suivant leur objet, suivant qu'ils sont de défense, d'intrigue, d'hétéro, ou même d'auto-accusation.

Au vol et au mensonge méthomaniaques sont très souvent associés le vagabondage et les fugues dont le caractère peut aussi beaucoup varier : simple école buissonnière solitaire ou collective, fuite motivée, fugue d'angoisse ou impulsive.

Les mêmes degrés du normal au pathologique se retrouvent dans les manifestations de brutalité. Elles peuvent être un simple abus de la force contre les plus faibles, un plaisir de provocation vis-à-vis de plus grands, des réactions de rivalité. Mais elles peuvent ressembler aussi à de véritables crises de fureur, qui traduisent, chez certains, une irritation habituelle, qui surgissent chez d'autres sans lien apparent avec leurs dispositions immédiatement antérieures et consécutives, qui peuvent répondre enfin à des besoins bien définis de vengeance.

Dans la zone du pathologique s'observent fréquemment des manifestations nettement névropathiques telles que tics, bégaiement, agitation à base d'instabilité choréique.

LES CAUSES. — La recherche des causes peut être tout au moins amorcée par le maître s'il compare le comportement de l'enfant en classe et en récréation, à l'école et à la maison.

Sans doute, il peut être difficile au maître de connaître très exactement le milieu familial de l'enfant : s'il y a misère ou aisance, privations ou superflu, comment les parents réagissent moralement à ces conditions matérielles : par des sentiments d'indignation, d'envie, de revanche, de mépris, de supériorité, etc. La constellation familiale est aussi d'une grande importance : comportement réciproque des parents, nombre des enfants, leur rang d'âge, leurs rapports avec les parents et entre eux.

Suivant Adler, les enfants gâtés deviennent renfermés, égocentriques, d'humeur morose, grognons, incapables de se lier à d'autres, prédestinés aux névroses et aux psychoses. Les enfants négligés se montrent indisciplinés, destructeurs, cruels envers les animaux, ont des tendances au vagabondage. Ils s'associent à des enfants ayant les mêmes défauts, forment des bandes de maraudeurs. Ils sont prédisposés au crime, à l'alcoolisme, au suicide.

Freud considère que les rapports de l'enfant avec les personnes de sa famille, avec sa mère (fusion), avec son père et ses frères (rivalité), déterminent des attitudes durables qui ne font que changer d'objet et de forme par le mécanisme des assimilations, des transferts, des sublimations.

LES MÉCANISMES, LES REMÈDES. — Quand les troubles du caractère sont la conséquence d'*inaptitudes* intellectuelles, il en résulte souvent des activités de

remplissage ; si c'est le pouvoir d'attention qui est défaillant, il se produit des ruptures perpétuelles du thème intellectuel, des fusées d'activité incoercible, de l'instabilité psycho-motrice. Le maître ne s'opposera pas directement à ces activités de remplissage, il essaiera de les utiliser en leur proposant des objets plus ou moins directement en rapport avec le thème d'enseignement.

L'INHIBITION vient souvent doubler l'insuffisance réelle ou redoutée. Elle est souvent extrêmement durable et systématisée chez l'enfant. Elle s'accompagne souvent d'humeur ombrageuse et de honte. Il faut se garder, par trop de rudesse ou de sévérité, d'accroître l'anxiété de l'enfant et de renforcer ainsi l'inhibition.

Plus souvent qu'on ne suppose, l'enfant souffre de REFOULEMENT. La non-satisfaction de sentiments qu'il aimerait éprouver dans sa famille ou à l'école se traduit par des réactions détournées qui ont plus ou moins de valeur de diversion, de feinte ou de symbole et qui sont objectivement ou subjectivement nocives. Le maître ne peut évidemment pas tenter la psychanalyse de ses élèves. Néanmoins, certaines activités peuvent être libératrices : les récits ou les dessins provoqués, les collaborations entre enfants. Un bon observateur peut y découvrir des indices qui lui serviront dans sa conduite vis-à-vis de son jeune sujet.

Les actes délictueux peuvent être des réactions de *compensation*. J'ai vu un enfant sans famille qui n'était pas sûr d'être adopté définitivement, se livrer à des vols d'ailleurs absurdes. La mythomanie et la fugue peuvent être une tentative d'évasion, loin du milieu qui ne satisfait pas, dans un monde irréel ou différent. Il faut, en pareil cas, redouter que la sanction liée au délit n'aggrave l'état d'anxiété latente qui en est l'origine.

Dans ses réactions inadaptées ou vicieuses, l'enfant ne fait souvent que répondre à des circonstances nouvelles par un *complexe*, c'est-à-dire par un ensemble de réactions et de sentiments fixés une fois pour toutes. Né d'influences affectives puissantes ou violentes, le complexe se perpétue en s'insérant dans les situations nouvelles à l'aide d'analogies, d'assimilations, d'identifications fautives entre les circonstances ou les personnes du passé et celles du présent. C'est en éveillant chez l'enfant un intérêt nouveau pour les situations nouvelles où il se trouve qu'il est possible de ressusciter son pouvoir d'adaptation.

Les troubles de la conduite peuvent être enfin liés à des tares névropathiques dont les unes peuvent être essentielles et les autres plus ou moins accidentelles ou réactionnelles. Le maître ne peut alors faire autre chose que de les signaler au médecin.

GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE

LOMBARDO-RADICE, le grand pédagogue italien, est mort le 16 août, d'un arrêt du cœur. Bien qu'il eût passé par toute la filière scolaire de l'Italie de son temps — né autour de 1879, il a connu, en Sicile, sa terre natale, les absurdités de l'école abstraite et livresque dont il a gardé toute sa vie une sainte horreur — on peut le désigner comme un autodidacte de génie. Les circonstances firent de lui un éducateur dès le foyer familial ; il eut la chance d'avoir des maîtres émancipés des jougs de l'école traditionnelle — au point de vue didactique, — hommes originaux, ingénieux et qui devinrent ses amis ; par goût de jeune maître, il se mêla à la vie d'une école nouvelle pour futurs marins, à Florence ; — et pourtant il avoue qu'à cette époque, à 22 ans, il n'avait encore lu aucun ouvrage de pédagogie, à part Pestalozzi « que j'avais lu avec mes sœurs, étant encore enfant », et Herbart qu'il n'a jamais aimé.

Peut-on affirmer que cette ample connais-

sance de la vie telle qu'elle est et de l'enfance dans sa spontanéité originale, et cette ignorance de toute théorie ont fait sa grandeur comme pédagogue ? Je le crois fermement. Rédacteur de revues pédagogiques qui ont eu un succès et une diffusion remarquables : *Nuovi Doveri* (1907 à 1912), *Scuola e Vita*, en 1914, *L'Educazione nationale*, dès 1919 — revue bien souvent citée ici dès 1922 — il demeura toujours à l'écart des discussions théoriques vides de contenu et eut sans cesse un contact vivant avec des maîtres vivants, au plein sens du terme. Il se fit gloire de ces amitiés, de la découverte qu'il fit d'innombrables petites « écoles nouvelles » dans le cadre de l'école primaire. Ces amis lui ont envoyé des milliers de dessins et de compositions d'enfants, non pas isolés, mais par paquets couvrant une année au moins, parfois 5 ou 6 années de travail du même enfant. Il en a tiré non seulement de nombreux articles, mais même des livres qui ont eu un succès étonnant. L'un d'eux, « Les Petits Fabre de Porto Maggiore », a même paru en traduction française. C'est dans cette vaste famille d'amis et d'amies de l'éducation nouvelle que G. Lombardo-Radice devait trouver, en 1910, celle qui devint son épouse : Gemma Harasim de Fiume, admirable pédagogue elle-même qui œuvra à ses côtés jusqu'à la minute même de sa mort. Leurs enfants furent — on le devine — élevés selon les méthodes les plus pures de l'éducation nouvelles, fondée sur l'activité spontanée créatrice et constructive ! Et l'expérience, est-il besoin de le dire, apporta pleine confirmation aux thèses pédagogiques des parents.

Lombardo-Radice eut la chance — inouïe pour un novateur qui fut le plus éloquent détracteur de l'école « assise » — d'être élu par un Ministre de l'Instruction publique clairvoyant, le philosophe Giovanni Gentile, comme directeur et réformateur de l'Ecole primaire publique italienne, en 1923 (1). Introduisit-il l'Ecole active dans le royaume entier ? Son ambition fut plus haute : il voulut initier les maîtres à « l'Ecole sereine ». Pour lui le mot « active » est insuffisant (2), car il existe une activité forcée, intense, qui ne « centre » pas l'enfant, mais tend à le déséquilibrer. Par le terme d' « Ecole sereine », il entend souligner cet état d'équilibre interne, de joie constructive, qui doit caractériser le milieu scolaire.

Il faut lire et relire ses « Leçons de Didactique » qui, réunies en 1913, comptaient déjà, douze ans après, huit éditions. Elles ont constitué le terreau sur lequel devait pousser en 1923 l'Ecole primaire italienne. « L'élève n'y est pas considéré comme imitateur, dit Lombardo-Radice, mais comme observateur et juge du maître. La vie de l'école est comprise comme : collaboration de l'élève et du maître, collaboration réciproque des élèves, collaboration des professeurs. La pédagogie n'est pas traitée professionnellement, mais en fonction de l'humanité et de la richesse intellectuelle du maître ; l'initiative privée est défendue contre l'école d'Etat. La valeur des leçons formalistes est diminuée et toute l'éducation est fondée sur l'intuition du monde de l'élève. Le maître est considéré comme le « modérateur » de l'étude libre. » Car l'enfant est avant tout : poète, créateur. (Cf. *Trois Pionniers de l'Education nouvelle*, Flammarion, p. 140).

D'où ces thèses : 1. Culture de la spontanéité. La langue maternelle vaut « comme mode d'expression et de création de la pensée ».

2. Intuition, non comme procédé de vérification après coup, mais comme voie d'accès à la connaissance, comme chemin d'approche, favorisant « le développement des idées que l'enfant possède déjà, ce qui revient à dire qu'il faut prendre pour point de départ la poésie qui est la première philosophie de la vie ».

3. « La composition doit être comprise comme notation de l'âme de l'enfant qui s'explore lui-même ainsi que le monde. »

4. Elimination du livre — aussi longtemps que l'enfant n'en a pas éprouvé le besoin et découvert la valeur.

5. Langue, dessin, arts doivent être, à la source, spontanés.

6. L'histoire commence comme un poème et se continue par l'histoire du travail des hommes.

7. Science et poésie, à la source, sont unes. Découvrir les beautés de la Création, saisir les corrélations organiques vitales ; se montrer chercheur, explorateur, savant en herbe.

8. Il n'y a de religion que dans l'aspiration au divin, d'enseignement religieux authentique que par la poésie religieuse de l'âme.

Relevons encore cette éloquente profession de foi :

« Je crois en l'enfant, et je lui fais largement crédit, persuadé de ne rien pouvoir obtenir de lui à contre-temps, pas plus que je ne puis faire percer ses dents selon ma volonté. »

---

(1) Cf., jusqu'à cette époque, la notice biographique d'Alfredo SARAZ, paru dans *La Tecnica Scolastica* de mars 1923.

(2) Cela ne l'a pas empêché de l'employer bien des fois dans *L'Educazione nazionale*. Cf. juillet et octobre 1926, etc.

Parmi les éducateurs que Lombardo-Radice a découverts et encouragés, il faut citer M. Ernesto Pelloni, à Lugano, sur qui il a publié un bel article peu après la guerre, et Mme Boschetti-Alberti, la grande éducatrice de Muzzano, puis de Agno, au Tessin. Il admirait en celle-ci l' « éducatrice qui affirme sa foi dans l'enfant et dans la nécessité de respecter sa personnalité », qui « laisse entrevoir, à travers des anecdotes, de menus incidents de la vie scolaire et des souvenirs, quelle est son attitude en face du travail libre et spontané des écoliers », admirant « son haut idéal pédagogique et son expérience presque unique de l'enseignement ». (Elda Mazzoni, élève de Lombardo-Radice, professeur à l'Ecole du Magistère de Rome, citation de *L'Aube de l'Ecole Sereine en Italie*, p. 190).

Et quand on objectait à Lombardo-Radice que toutes ces expériences géniales qu'il narrait, étaient exceptionnelles, il se fâchait. Il répondait ce qu'il avait répondu un jour à un ami qui attribuait à l' « ambiance spéciale » le succès qu'il avait obtenu avec ses propres enfants :

« Non, *tous les enfants* sont ainsi normalement et ne peuvent être qu'ainsi. C'est nous, adultes, qui obstruons les voies de leur âme. Dans trente ou quarante ans, notre éducation sera qualifiée de barbare, malgré l'hygiène, les beaux bâtiments, les programmes, les maîtres disciples de Herbart, les inspecteurs, les examens, etc... Vous jugez ainsi parce que vous ne vous souvenez plus de ce que vous étiez vraiment quand vous étiez enfant. Vous avez presque complètement oublié votre enfance, évoquez-la de nouveau et ne parlez plus ainsi ! Chaque enfant est poète, peintre, sculpteur, chanteur, savant en herbe, théologien, philosophe aussi (en tant... qu'enfant !) et tout ce que vous voudrez, à la façon d'un enfant ! » (*Trois Pionniers*, p. 148-149).

Dans le *Corriere del Ticino* du 1er septembre, M. Ernesto Pelloni raconte sa dernière entrevue avec G. Lombardo-Radice, le 29 juillet 1938. Celui-ci était venu donner, comme souvent déjà, un cours de vacances aux maîtres tessinois. Il était bien faible déjà, amaigri, creusé, voûté, l'esprit toujours clair pourtant et l'âme enthousiaste. Plein de projets d'avenir. Il voulait récrire sa « Pédagogie générale », mais auparavant publier le second volume de sa « Pédagogie des apôtres et des travailleurs ». Malgré le danger de l'altitude, pour son cœur malade, il était allé en autocar au col du Saint-Gothard. « J'aime la haute montagne, disait-il, elle me rend l'âme plus légère ». Il se joignit encore à une expédition avec 70 jeunes maîtres. Il rayonnait. En passant près d'un village, à 1.200 mètres d'altitude, quelqu'un dit : « C'est ici qu'il faudrait tenir nos assises de pédagogie ! » Il répondit :

— « Oui certes, on y ferait moins de parlotes ! »

Et il admirait qu'on fît de l'écolier non un puits de science livresque, mais un « polytechnicien-artisan rural », avec une âme de poète.

C'est peu de jours après, le 16 août qu'il fut fauché. C'était dans le Cadore, dans ces montagnes où il avait dû faire la guerre entre 1914 et 1918. Il montait à un refuge : Croda da Lago, avec sa femme. Ses fils, qu'il n'avait pas revus depuis longtemps, devaient atteindre la cabane par une autre voie. Brusquement il se sentit frappé : les Alpes devant lui déployaient toute leur beauté. Sa femme se pencha sur lui. Du même regard il adressa un *merci* à sa compagne bien aimée et à la Nature qu'il aimait si passionnément — et passa. Mort belle, sereine. Elle efface les amertumes et des déceptions qu'il avait dû subir ces dix dernières années, dans sa patrie.

Perte irréparable pour ses proches, pour ses amis. Mais ses livres restent. Ils ne passeront pas. Il survit en eux, à travers eux.

Ad. Ferrière.

Le programme d'une école dans la vie

Par le Dr Ov. Decroly (1908) (1)

L'école que veulent imposer à tous les partisans de l'instruction obligatoire, remplit-elle bien les exigences qu'un organisme qui s'intitule « Ecole pour la Vie » doit remplir ?

C'est là un point discuté ; des pédagogues qui ne sont pas influencés par leurs tendances et intérêts politiques ou religieux, émettent des doutes sérieux à cet égard ; ils se basent,

(1) Extrait de la brochure : *Initiation générale aux idées decrolyennes*, par Gérard Boon. Cahier III, — Collection ivoire, édition du Centre national d'éducation à Uccle Bruxelles, — en collaboration avec la librairie Nathan, 18, rue Monsieur-le-Prince, Paris.

pour affirmer l'insuffisance de l'école, sur les résultats obtenus par notre enseignement actuel et sur les conditions illogiques et antiscientifiques dans lesquelles il est donné.

S'il s'agissait seulement de faire acquérir la technique de la lecture, de l'écriture et du calcul, cet enseignement pourrait, à la rigueur, suffire ; mais si l'on prétend, en même temps, donner les notions indispensables, meubler l'esprit, développer les facultés et, par-dessus tout, favoriser l'éducation, on peut affirmer que le rôle de l'école, à ces points de vue, est très insuffisant. Le reproche que font des parents éclairés, et que relèvent naturellement les adversaires de l'école en général, et de l'école laïque en particulier, c'est que celle-ci manque d'influence formatrice sur le jugement, le caractère et sur la sociabilité, et qu'en excluant la morale par les dogmes, elle semble ignorer l'existence de la morale même, et méconnaître ou négliger son influence dans l'organisation de la vie humaine.

Sans doute, c'est là un tableau poussé au noir de l'action de l'école, à laquelle les parents voudraient faire endosser l'insuccès dont ils sont en bonne partie les artisans ; il y a cependant des reproches justifiés, et parmi eux, on peut dire qu'en toute première ligne, vient celui que ces mêmes parents oublient le plus souvent de signaler : l'école ne les a pas préparés eux-mêmes à leur tâche d'éducateurs.

Quoi qu'il en soit, les défauts de notre système scolaire existent, de l'aveu même des moins prévenus contre lui ; malheureusement, de nombreux obstacles d'ordre administratif ou personnel empêchent non seulement de les supprimer, mais même de les envisager sans passion ni parti pris. Il est bien entendu que nous n'avons nullement l'intention de dresser ici un réquisitoire et de donner ainsi des armes à ceux qui combattent l'enseignement par intérêt ou étroitesse de vue. Si nous attirons l'attention sur certaines de ses erreurs, c'est dans le but d'en étudier la nature et de rechercher s'il n'y a pas de remède.

Parmi les principales de ces erreurs, on peut affirmer que la conception actuelle du milieu scolaire et celle du programme viennent en tête.

Ne sont-ce pas deux absurdités, en effet, que de vouloir réaliser l'école pour la vie dans une caserne sans vie, avec un enseignement de choses inertes ? N'est-ce pas un non sens que de prétendre favoriser l'évolution des facultés de l'enfant en le condamnant à l'immobilité et au silence pendant les meilleures heures du jour et les plus belles années de son existence ? Et, sans doute, on peut accuser les méthodes et les maîtres de ce mal, mais ne faut-il pas faire remonter celui-ci plus haut et incriminer, tout d'abord la disposition de l'école elle-même et le programme qu'on y impose ?

Comment modifier cet état de choses, dira-t-on ?

Les autorités n'écoutent que d'une oreille distraite les suggestions de ceux qui conseillent des améliorations. Les écoles existent déjà nombreuses ; on ne peut les désaffecter pour en réédifier de nouvelles ; les transformations mêmes sont coûteuses; augmenter la surface des cours et ajouter un jardin, il n'y faut pas songer, en ville surtout, où les terrains sont d'un prix fou ; toute administration est conservatrice par définition, elle recule toujours devant un accroissement des taxes ; cela présente en effet un certain danger que les dépositaires du pouvoir n'osent affronter, même dans l'intérêt général.

Tout cela est vrai et pourtant il faudra bien que l'on progresse, qu'à l'avenir on tienne de plus en plus compte, dans la construction de nouveaux bâtiments scolaires, des exigences de la pédagogie moderne, nous entendons de la pédagogie non dogmatique, non routinière, mais rationnelle et évolutive.

Il faudra que l'on songe sérieusement à s'inspirer, pour l'école du peuple, des exemples donnés par des établissements pour enfants de la classe aisée à l'étranger surtout, lesquels représentent l'école pour la vie, en réalisant l'école dans la vie. C'est non une simple question d'opinion philosophique mais une question d'humanité et d'économie sociale.

Du reste, l'école ne doit pas être plus onéreuse pour cela ; il faudra que l'on ne la conçoive plus exclusivement d'après les plans d'un architecte, qu'on ne la considère plus comme se composant uniquement d'un ensemble de pierres plus ou moins agréablement agencées, mais encore et surtout de ce qui entoure ce bâtiment notamment la rue, les champs, les rivières, les bois et leurs hôtes ; qui osera encore mettre en doute que ce soit la nature changeante et variée qui doive servir de cadre à la leçon plutôt que les murs de nos casernes et les impasses de nos grandes villes où l'enfant ne peut observer que des tranches de phénomènes et des processus trop compliqués pour sa jeune intelligence ; où il n'assiste pas assez ou incomplètement au travail de l'homme, cette leçon de morale par excellence, où ses yeux sont sans cesse témoins de scènes dégradantes et antisociales.

Loin de nous la pensée de méconnaître les progrès réalisés, mais on n'a tenu compte jusqu'ici surtout que de certaines exigences

du jeune être à éduquer et encore... on a oublié les exigences intellectuelles et morales qui ont en somme leur importance aussi au point de vue de l'avenir de l'enfant.

Il ne suffit pas de changer l'ambiance de l'école, de la transporter dans un site idéal, d'y réaliser l'hygiène la plus parfaite. Il y a des écoles de ce genre qui ne donnent pas de beaucoup meilleurs résultats que les établissements ordinaires. Il faut encore savoir tirer parti des éléments qui constituent cette ambiance, grâce notamment à un personnel dévoué, consciencieux et instruit, à des méthodes et des horaires convenables et à un programme rationnel.

Nous ne voulons nous étendre ici que sur ce dernier point, pour l'avoir étudié et l'avoir expérimenté d'un peu près.

Demandons-nous d'abord quelles sont les conditions que doit remplir un programme ?

On reste dans la tradition en affirmant qu'en ce qui regarde les écoles pour jeunes enfants, le programme doit tendre à fournir une culture générale et favoriser le développement intégral ; il doit rester étranger à toute question de spécialisation, à toute préparation professionnelle. Il est cependant erroné, hâtons-nous de le dire, de prendre ces termes trop à la lettre et de renoncer à toutes les ressources qu'offrent les notions de nature pratique et, surtout, aux occupations qui rentrent dans les activités de cette catégorie. Au contraire, il faut les mettre largement à contribution, et même ne pas craindre d'emprunter des activités au travail de l'ouvrier manuel, pourvu qu'elles ne soient pas de pures manifestations mécaniques et qu'elles se rattachent à titre d'application directe à quelque point du programme adopté.

Si ce principe est généralement admis, il n'est pas le seul, et il importe que le programme s'inspire encore de plusieurs autres règles, basées sur la psychologie de l'enfant et les nécessités sociales.

On pourrait les condenser dans les quatre points suivants.

Il doit :

a) tendre à l'unité ;

b) convenir au plus grand nombre de mentalités possible;

c) permettre l'acquisition d'un minimum de connaissances indispensables ;

d) favoriser le développement intégral de toutes les facultés, et l'adaptation au milieu naturel et social où l'enfant devra passer son existence.

Reprenons ces quatre points d'un peu plus près :

a) Le programme doit tendre à l'unité en ce sens que toutes ses parties doivent se tenir entre elles, former un tout indivisible.

A un moment donné, le calcul ne doit pas porter sur d'autres matériaux que la lecture, les sciences physiques et naturelles, l'histoire, le travail manuel, pas plus d'ailleurs que l'enseignement ne doit être servi par tranches irrémédiablement fixées comme quantité et comme durée, par des règlements ; de plus il faut que tout l'ensemble des sujets traités soient solidaires et convergent vers une idée maîtresse qui se retrouve au fond de toutes les leçons ;

b) tout enfant doit être mis à même de tirer un profit maximum de l'enseignement donné ; il ne faut pas que, comme cela se passe actuellement, les seuls intelligents bénéficient des sommes dépensées pour l'éducation de tous.

Le programme doit faciliter l'individualisation indispensable si l'on veut que le plus grand nombre d'enfants aboutissent au but que l'on se propose de leur faire atteindre. Il doit aussi permettre des adaptations larges et faciles au milieu où vit l'enfant et ne pas tenir le maître en d'étroites lisières.

Michelet a dit : « L'enseignement, un jour, aura mille formes. On n'enseignera point un enfant de la Brie futur maçon comme on enseignerait le petit marin de Marseille ou un jeune commerçant. »

Cette idée doit se traduire comme suit : « Un jour, on n'enseignera plus au moyen d'un programme uniforme tous les enfants d'un pays, mais dans chaque localité on tirera parti des ressources naturelles et des activités humaines qu'elles déterminent pour donner l'éducation générale avant d'entreprendre la préparation professionnelle. »

c) Tout être humain doit posséder un minimum de connaissances qui lui permettent de comprendre les exigences de la vie en société, les obligations qu'elle impose et les avantages qui en résultent, en un mot, qui la mettent en état de s'y adapter graduellement. Il est absolument erroné de vouloir, coûte que coûte, faire absorber à l'enfant une somme déterminée de connaissances. Ce qui importe, ce n'est pas cela — il ne sera jamais à même d'en arriver à bout, et il les oubliera si vite — mais de lui donner le goût de connaître et la clef pour apprendre, de faire en sorte qu'il désire ardemment s'informer sur ce qui le touche et ce qui touche ses semblables, et le résultat obtenu sera autrement appréciable.

Ce minimum, est-il possible de le définir ? Nous le pensons.

Il ne consiste pas, bien entendu, dans la capacité de déchiffrer un livre de lecture dé-

terminé, de savoir rédiger un genre épistolaire donné, ou encore, de connaître de mémoire la table de multiplication et les dates de l'histoire du pays.

Non, mais de posséder logiquement les connaissances indispensables se rapportant aux grands mécanismes de la vie individuelle et sociale ; et par-dessus tout, de s'être imprégné de la grande loi qui domine l'univers et les êtres : l'évolution, synonyme de progrès, basée, bien entendu, moins sur la lutte pour la vie que sur la solidarité pour la vie ;

d) Il faut que l'école utilise et favorise le développement de toutes les faces de l'individualité enfantine, qu'elle tienne surtout compte des plus indispensables, celles qui ont le premier rôle dans la vie active, celles qui ont avant tout besoin d'être cultivées pour rendre l'adaptation plus rapide, plus aisée et plus sûre.

Si l'on se demande quelles sont ces facultés, il faut bien avouer que la discussion est encore ouverte ; pourtant, il paraît certain qu'il y ait autre chose que l'orthographe, la lecture et la règle de trois pour apprécier la valeur d'un homme, et ce qu'on admet encore, sans qu'il y ait doute à cet égard, c'est que des sujets d'élite à l'école sont restés inférieurs dans la vie.

Sait-on bien au juste d'ailleurs ce qu'on développe maintenant ?

On le sait si peu, que de crainte d'errer probablement, on préfère affirmer que toutes les branches, même l'orthographe, ont à leur actif, l'avantage de contribuer à l'épanouissement de la série complète des aptitudes.

Ce point mériterait des commentaires étendus, mais nous devons nous limiter.

Au reste, le seul fait de définir ainsi ce que doit être le pivot de l'éducation, permet déjà de formuler certaines règles directrices importantes :

1° Puisqu'il faut préparer l'enfant à la vie, il est d'une logique banale de l'initier à ce qu'est la vie ;

2° La vie, impliquant deux choses essentielles, d'une part l'être qui en est doué, et d'autre part le milieu qui l'enveloppe, cette initiation peut se partager en deux parties :

a) La connaissance de l'être vivant en général et de l'homme en particulier ;

b) Celle de la nature y compris l'espèce humaine en tant que groupement et considérée comme formant une partie du milieu.

Si l'école pouvait arriver au moins d'une manière suffisante à remplir ce double but, à faire comprendre ces deux mécanismes, sa tâche serait remplie.

Comment se présente la succession des idées directrices qui doivent servir de fondement au programme conçu dans ce sens ?

En d'autres mots, qu'importe-t-il de faire pénétrer dans l'esprit de l'enfant pour qu'il devienne conscient de ces grandes lois qui régissent l'univers et l'humanité, et qu'il s'efforce pour son plus grand bien et celui de ses semblables d'y conformer ses actes ?

Nous ne pouvons mieux le déterminer qu'en reprenant ces grandes lois elle-mêmes, et il n'est pas nécessaire pour cela de recourir aux plus générales encore discutées et insuffisamment précises ; on peut s'arrêter à celles qui se rapportent à cette forme de l'énergie dont l'être est lui-même le siège et qu'il a le plus d'intérêt à connaître, à savoir la vie.

Or, la vie se définit par plusieurs termes dont deux ont plus d'importance que tous les autres : accroissement et propagation ; elle comporte deux séries d'activités, activités qui concernent l'individu et activités qui concernent l'espèce.

Nous prendrons donc comme point de départ les deux grandes rubriques : fonctions individuelles et fonctions sociales.

L'homme, pour vivre, a, comme tout être, des besoins essentiels : il doit se nourrir, se prémunir contre les intempéries, se défendre contre des ennemis. Il doit se préparer à être capable, lorsqu'il sera adulte, à se suffire à lui-même (fonctions individuelles), à suffire à sa famille et à remplir ses obligations sociales (fonctions sociales).

Cela résume bien, en les étendant à l'homme, les deux attributs fondamentaux susdits de la vie humaine : la conservation de l'individu et celle de l'espèce. Et comment procéder avec l'enfant ? Mais, en recourant à l'observation directe, par la constatation des processus dont il est lui-même le siège ; ensuite, par la perception des faits pris dans l'ambiance immédiate en premier lieu, de ceux qui sont moins accessibles dans le temps et dans l'espace, ensuite. Et ce n'est pas bien difficile, car précisément tous les événements qui constituent sa vie pourront servir d'intuition.

Il sera le centre : on commencera par lui donner les notions sur son propre individu, non au moyen d'une nomenclature sèche et aride, mais en lui faisant comprendre les mécanismes accessibles de son organisme physique et mental.

Comme l'homme, il doit, pour vivre, satisfaire à des besoins inéluctables : se nourrir, se reposer, se garantir contre les intempéries, les accidents, les maladies ; il doit aussi s'instruire, se préparer à gagner sa vie, il a des besoins moraux et esthétiques. Voilà les thèmes, points de départ. Rendons-le

conscient de leur existence et de leur inéluctabilité, et montrons-lui ensuite ce que la nature et ses semblables lui fournissent, par conséquent, la dette qu'il a contractée envers ceux-ci, enfin amenons-le à rechercher comment il pourra s'en libérer, comment il cessera non seulement d'être une charge, mais pourra, dans la proportion des soins qu'il a reçus et de l'aisance qu'il possède, satisfaire à ses obligations d'homme, de père, de citoyen, de femme, de mère, de citoyenne.

Après avoir passé en revue les besoins, on entreprend un second ordre d'idées : comment ces soins sont-ils satisfaits ? C'est l'étude du milieu.

Ce second point peut se diviser comme suit :

A. L'enfant et les autres hommes ;

B. L'enfant et la nature.

A. Les rapports de l'enfant et des autres hommes impliquent avant tout les rapports avec ses parents, puis avec son entourage moins direct, enfin avec la société comprise dans un sens de plus en plus large. (Commune, province, patrie, humanité).

B. La seconde rubrique : l'enfant et la nature, comporte quatre chapitres :

a) L'enfant et les animaux ;

b) L'enfant et les plantes ;

c) L'enfant et la terre (eau, air, sol) ;

d) L'enfant et le soleil, la lune et les autres astres.

Pour la pratique voici quelques règles qui peuvent servir de guide.

1. Chaque point doit être traité sous trois aspects :

a) Avantages au point de vue de l'homme et moyen d'en tirer parti ;

b) Inconvénients et moyens de les éviter ;

c) Conclusions de vie pratique sur la manière dont l'enfant doit se comporter pour son bien et celui de l'humanité.

2. Au point de vue de l'âge des enfants, ce programme peut être appliqué très tôt, dès l'âge de 3 à 4 ans.

Il se répète chaque année en s'étendant chaque fois, en approfondissant des points différents de la matière, tout en conservant la même trame, et en récapitulant les grandes lignes. Seuls, les procédés subissent les modifications que permet la capacité abstractive plus grande de l'intelligence de l'enfant.

3. La division de la matière au point de vue du temps à y consacrer peut se concevoir ainsi :

Octobre : L'hommes et ses besoins.
Novembre : L'homme et la famille.
Décembre : L'homme et la société.
Janvier-février : L'homme et les animaux.
Mars-avril : L'homme et les plantes.
Mai-juin : L'homme et la terre.
Juillet : L'homme et le soleil (et les autres astres).

Ces rubriques seront rattachées intimement l'une à l'autre et le maître fera apparaître à toute occasion la liaison qu'il y a entre tous les phénomènes et tous les éléments de l'univers, depuis le rayon de soleil qui apporte la chaleur et la lumière, source de toute vie, jusqu'au microbe, notre plus puissant ennemi, et jusqu'à l'atome infini dont le microscope nous permet à peine de deviner le contour.

4. Bien entendu, le programme est interrompu lorsqu'un événement important permet une leçon d'actualité : pour les petits (jusqu'à 8 ans environ), un fait intéressant et fortuit, qu'ils pourront observer (naissance ou mort d'animaux ou de plantes, neige, gelée, incendie, accidents, etc.) ; pour les grands (8 à 12 ans), un fait analogue, mais se passant à distance dans la ville, le pays où à l'étranger, et auquel ils ne peuvent assister (épidémies, accidents de chemin de fer, de mine, tremblement de terre, éruption volcanique, avalanche, etc.).

Les documents en nature, en image ou en texte qu'on pourra recueillir à cette occasion seront conservés et classées selon les rubriques du programme, pour être utilisés au moment voulu.

5. Les procédés sont gradués suivant qu'ils exigent de la part de l'enfant un travail mental plus ou moins complexe.

L'intuition présente, en effet, plusieurs degrés ; l'enfant peut agir lui-même, vivre un événement ou bien n'en être que le témoin ; il peut aussi le voir représenter en scène animée ou en image ; il peut enfin l'entendre raconter ou en lire la relation, et sous cette forme verbale on peut le lui exposer d'une façon de plus en plus abstraite et générale.

Il est bien entendu que la première manière est de loin la meilleure à tout point de vue : elle doit être appliquée pendant toute l'éducation et exclusivement pendant les premières années ; l'enfant doit vivre un fait, parce qu'alors seulement, ce fait a pénétré par les voies les plus actives (les mains et la vue), et aussi parce qu'il y a été intensément intéressé. L'image et le mot ne sont que des adjuvants utiles s'ils accompagnent l'intuition concrète ; inutiles ou dangereux s'ils sont seuls. C'est seulement lorsqu'on est certain que l'enfant possède un grand nombre d'expériences sensorielles et motrices, qu'il a acquis personnellement une série de connaissances concrètes et précises, que l'on pourra

loyalement passer à l'abstraction que constituent les mots. Avant cela on le trompe.

Autant que possible, pendant tous les moments de séjour à l'école, à l'occasion de toutes les leçons, les élèves seront occupés activement, ils vivront les notions au lieu de les entendre exposer d'une manière forcément incomplète.

6. Les exercices scolaires, lecture, écriture, calcul, dessin, travail manuel, excursions, histoire, géographie et même jeux, chant et exercices physiques, etc., devront se greffer, autant que faire se peut, sur les sujets pivots ; ces branches ne sont plus autonomes, elles n'existent plus par elles-mêmes, mais elles forment uniquement et simplement des moyens variés de fixer les notions, de les rattacher aux notions précédentes, D'en PERMETTRE L'EXPRESSION TANT CONCRÈTE QUE VERBALE. Ce sont des outils qu'il est bon de savoir manier, mais dont il ne suffit pas de connaître le mécanisme.

7. On fera toujours en sorte que les sujets comportent trois groupes d'exercices différents en tenant compte des trois groupes de processus psychiques fondamentaux : *a*) l'impression et la perception ; *b*) l'association et la généralisation, la réflexion et le jugement ; *c*) l'expression et l'acte (volonté).

La perception n'a de valeur que si elle est largement associée aux souvenirs des perceptions antérieures, et permet des jugements rationnels, si elle aboutit à des actes adéquats et logiques.

L'enfant, non seulement acquerra la notion sous sa forme la plus concrète, mais il la rattachera aux autres nations qu'il possède déjà, et prouvera ou accentuera la compréhension et l'assimilation de celles-ci en effectuant les actes, en réalisant les objets, en exprimant les jugements qui sont en connexion avec elles.

8. Le maître aura intérêt à se tenir au courant d'un grand nombre de questions à l'ordre du jour. Pour rendre son enseignement attrayant, il devra largement tirer parti des projections, travaux manuels, collections, excursions, voyages, pour y trouver les éléments concrets dont il a besoin.

Conclusion. — En somme, ce programme esquissé à grands traits n'offre rien de très extraordinaire, et qui doive effrayer ceux qui ont à instruire des enfants. Il ne contient en ses parties, rien qui n'ait déjà été préconisé par des éducaters. Rabelais, Montaigne, Pestalozzi, Froebel, Jean-Jacques, Diderot, Spencer, Robin, Lebon, Demolins, Lietz, Stanley Hall, Dewey Sluys, De Moor, Elsender parmi beaucoup d'autres, ont émis des conceptions analogues.

L'idée même de faire converger toutes les branches autour d'un même thème a déjà été exprimée et est appliquée en Belgique. On en retrouve le principe dans le programme de la Ville de Bruxelles et aussi dans les interprétations de ce programme faites par des novateurs tels que M. Decleene, à Etterbeek ; on le retrouve également dans les nouvelles orientations qui se constatent dans les systèmes pratiqués par M. De Vogel, à Saint-Gilles ; M. Mirguet, à Mons ; M. Nyns, à Bruxelles.

On ne doit donc pas s'effrayer de la tendance indiquée dans cet article.

S'il est vrai que pour être réalisée dans toute son étendue elle implique des modifications importantes du milieu scolaire, il est cependant possible d'en faire, sans grandes difficultés, dès à présent, une application réduite.

En ces questions comme en bien d'autres — et c'est l'étude de la vie qui le montre le mieux — les révolutions sont exceptionnelles et peu désirables.

Si les mutations (modifications brusques) sont possibles en biologie, il ne faut pas perdre de vue qu'elles sont la conséquence de facteurs matériels et palpables ; il n'est pas souhaitable — et il n'arrive que d'une manière transitoire seulement — que les idées dont l'élaboration est indépendante des faits puissent produire des mutations au sein d'un organisme complexe comme un groupement humain.

A moins d'un cataclysme ou d'une crise économique formidable nous ne croyons donc pas qu'on puisse obtenir un résultat favorable, surtout dans un ensemble comme celui que constituent les écoles d'une grande ville ou de tout un pays — en décidant brusquement qu'un système sera abandonné pour en pratiquer un autre. Si l'on élabore un règlement qui l'impose, on arrivera, ce n'est pas douteux, à des apparences de réalisation, mais la surface sera modifiée, le fond restera identique.

Il importe que les innovations légères ou profondes, quels que soient les arguments théoriques qu'on fasse valoir en leur faveur, subissent l'épreuve de l'expérience.

Il faut qu'avant de modifier sur une large échelle le programme et les méthodes, on ait au moins tenté des essais dans une limite plus étroite pendant un temps suffisant et dans des conditions bien précises.

Le système ingénieux de l'école modèle que des rénovateurs de l'enseignement ont organisée à Bruxelles, en 1880, répond absolument à ce desideratum.

L'erreur constante est de vouloir en cette matière faire du définitif, de l'immuable.

L'œuvre d'éducation plus que toute autre œuvre humaine doit être souple, plastique, capable d'évolution ; puisque l'éducateur doit être pour le peuple le guide intellectuel et moral, il doit être constamment au courant du mouvement des idées.

C'est à lui qu'appartient de prendre aux savants et aux artistes ce qu'ils ont découvert ou créé de beau, de grand et d'utile pour le mettre à la portée des hommes de demain... C'est à lui de préparer et d'ensemencer le terrain sur lequel s'épanouiront toutes les fleurs et se cueilleront tous les fruits, espoir de la génération naissante, de faire en sorte que le labeur de tous profite à chacun, et que les jeunes comprennent et pratiquent effectivement la solidarité.

C'est à lui de conserver intacte ou plutôt d'élever encore cette tendance profonde et pour ainsi dire rivée à toutes les particules de notre être, que des poètes pressentants et imagés ont appelée « l'âme de l'espèce ».

Mars 1908.

Les suggestions collectives dans les sociétés d'enfants

(*Extrait d'une étude sur les sociétés enfantines*) (1)

Par Mlle SOUSTRE, Inspectrice.

Les enfants subissent parfois des suggestions brutales par entraînement réciproque. On observe fréquemment ces phénomènes dans les écoles. L'emprise du groupe sur l'individu se manifeste sous des formes diverses : soudaines paniques, déchaînements d'enthousiasmes, ou bien le phénomène revêt un caractère moins éphémère : modes capricieuses et coutumes particularistes.

Nous grouperons les observations sous les signes de la peur, de l'enthousiasme, de la vanité, du snobisme.

La peur collective apparait brusquement à propos d'un incident réel, mais sans gravité : « *En classe dans une grande cuvette il y a des grenouilles ; les enfants heureux observent d'abord leurs agissements, échangent des remarques. Soudain une grenouille saute, et en deux bonds se trouve devant Robert, enfant très impressionnable ; il crie, recule, piétine de frayeur, plusieurs camarades l'imitent* ».

Le phénomène est contagieux, il arrive que la classe tout entière soit épouvantée. Un bruit insolite et inexpliqué, une menace d'orage et les ondes de la peur font frissonner l'organisme social. La peur se manifeste soit bruyamment (les enfants quittent rapidement leurs places, poussent des cris), soit par un silence lourd d'angoisse, un silence indestructible qui pèse sur les cœurs affolés : « *Le silence observé spontanément par les enfants, l'expression semblable de toutes les physionomies un jour d'orage particulièrement violent, les larmes qui coulent sur presque tous les visages au cours de certains récits témoignent d'une crainte commune d'une émotion également ressentie par tous les individus* ».

Dans toute panique il y a l'instant du silence. La surprise, l'étonnement angoissé ne se traduisent pas par le bruit. La détente au contraire est une explosion de cris, de mouvements. Elle succède presque toujours a l'excitation silencieuse et il arrive qu'on n'ait pas le temps de mesurer pratiquement cette dernière :

« *Les fenêtres de la classe donnaient sur un petit terrain appartenant à la Directrice. Cette dernière y avait une chèvre. Or, un jour cette chèvre grimpa le long de la fenêtre. Dès que les enfants l'aperçurent, ils se mirent à crier « le loup, le loup... » et, pris de panique ils s'enfuirent de tous côtés criant et pleurant* ».

Dans les exemples cités, la peur est née soudainement par contagion immédiate d'un incident inattendu et inquiétant. La classe rappelle alors assez bien les foules en panique. Le contrôle personnel disparaît chez tous les individus en même temps, il y a communauté de terreur et unification des sentiments et des actes.

Il arrive que la suggestion se propage sans qu'il y ait un réel motif de peur. Elle se transmet d'individu à individu, passant de cœur en cœur et finalement s'épanouissant en une panique générale.

« *J'ai assisté récemment à une panique enfantine. A la sortie de l'école plusieurs en-*

(1) *P. E. N.* a publié dans les numéros 93, 94 et 99 un autre extrait de cette étude sur les « couples enfantins » et sur « les chefs dans les sociétés d'enfants ».

fants de 5 à 7 ans s'étaient arrêtés devant une affiche fraichement apposée ; ils n'avaient pas remarqué des bohémiens qui campaient non loin de là au tournant de la route. Tout à coup l'un des enfants détourne la tête, aperçoit un nomade, pousse un cri de frayeur et détale vers l'école. Les autres saisis par ce cri font de même ; ils arrivent dans la cour pâles et tremblants. La maîtresse interroge ; un seul peut expliquer sa fuite, les autres ne savent pas ; ils n'ont rien vu ».

Le sens critique avait disparu, la foule avait reçu une impulsion et l'avait suivie. La contagion avait atteint le groupe tout entier et créé un état endémique. Le fait que nous allons citer est d'autant plus curieux que la suggestion a gagné des enfants de tous âges.

« *Dans une cour de récréation, entre onze heures et une heure, des enfants de 5 à 13 ans, filles et garçons déjeunent ensemble. Une petite fille de 6 ans qui a fini avant les autres va se promener derrière la maison d'école où se trouve le tas de sable des petits. Elle revient aussitôt toute pâle raconter à ses camarades qu'elle a entendu parler. Il y a sûrement des hommes cachés derrière la maison ou dans les sous-sols. Les plus braves se moquent d'elle et vont à leur tour se rendre compte, mais ils reviennent bientôt éperdus et tous se précipitent follement vers la maîtresse de service. Celle-ci a bien du mal a calmer les enfants. Elle fait faire le tour de la maison. Il n'y a personne. Alors revenus à sang-froid les enfants reconnaissent qu'ils se sont laissés suggestionner par leur petite camarade* ».

Ainsi la peur se présente souvent comme un phénomène collectif. Un incident sert de prétexete à la suggestion. Celle-ci se développe en l'absence de toute critique, elle s'installe et s'épanouit sans qu'aucune réflexion, aucune constatation réelle puisse lui barrer la route. Les individualités s'effacent, il n'y a plus qu'un être nouveau et brutal, inconscient, puissant, aux mouvements incontrôlables et imprévisibles.

Les phénomènes d'enthousiasme collectif non seulement sont observés plus fréquemment que les paniques, mais encore ils éclosent souvent au sein du groupe sous l'influence de volontés tacites et inexprimées de la collectivité ou par l'action volontaire d'un adulte. Etudions-en quelques types. Les enfants s'enthousiasment pour des choses, pour des personnalités, pour des occupations sportives ou scolaires, pour des histoires sentimentales.

« *Les exemples d'enthousiasmes collectifs sont nombreux* ». *Qu'un avion passe sur la cour au moment de la récréation tous les bambins courent du côté de la cour où l'on distingue l'avion et poussent des cris de joie difficiles à calmer. Qu'on leur distribue des bonnets en papier, ce sont encore des crix joyeux ; ils se mettent en bande et vont bras dessus bras dessous dans la cour en chantant bruyamment.*

Beaucoup de maîtresses signalent l'amour des enfants pour les avions : « *Les enfants étaient assis sous la tente en train de travailler. Un bel avion est passé tout près de nous au dessus de la cime des acacias. Les enfants se sont levés brusquement et sont sortis en bande en poussant des cris de joie* ».

« *Un jour qu'une escadrille d'avions survolait la cour..., les enfants trépignaient, tendaient les bras, criaient. Leur excitation semblait croître à mesure qu'elle s'exprimait plus bruyamment* ».

Certaines personnalités sportives font naître des mouvements d'enthousiame durable chez le petit peuple de la Maternelle.

« *Tous les enfants ont soudain été pris d'une véritable passion, d'un enthousiasme collectif pour les coureurs cyclistes du « Tour de France » qui devaient passer sur la route nationale bordant l'école (enthousiasme manifesté dans les jeux se rapportant tous au « Tour », dans les conversations, les questions posées aux maîtresses la fièvre régnait dans l'école)* ».

« *Quand Coste et Bellonte eurent traversé l'Atlantique ce fut un enthousiasme collectif. On ne parlait que des aviateurs, on jouait aux avions. Tout le monde avait un point d'interrogation sur son béret* ».

Nous recueillons aussi des réponses qui racontent les enthousiasmes littéraires. Tandis que la maîtresse raconte une histoire, les enfants écoutent, recueillis. Aux passages merveilleux, les yeux s'éclairent, aux moments tragiques les petits visages se contractent. Une même émotion vibre en tous ces cœurs. On sent passer dans la classe comme un frisson. Ils s'enthousiasment aussi pour les récits moraux, ils battent des mains quand le « Bien » est récompensé, la Princesse délivrée, le mauvais génie rejeté au néant, « *L'institutrice avait narré à des élèves d'une classe enfantine le conte de Blanche Neige où l'on voit une méchante reine essayer trois fois sans jamais y parvenir de faire mourir une ravissante princesse dont elle était jalouse* ». *Alors dit l'histoire, la méchante reine entra dans une si violente colère qu'elle en mourut-ɒ. Comme mûs par un ressort les enfants s'étaient levés. Ils frappaient des mains, ils trépignaient de joie, tous criaient en répétant le même verdict, bref et impitoyable, c'est bien fait* ».

Y a-t-il des ressemblances entre l'enthousiasme et la peur ? Sans doute les deux phé-

nomènes créent-ils un « état de foule » particulièrement réceptif et les habitudes personnelles, le sens critique, le contrôle sont annihilés. Cependant les délires enthousiastes n'ont pas les caractères de brutalité et d'inconscience observables pendant les paniques. Les états d'enthousiasme créent une excitation de bonheur qui se traduit par des mouvements, des cris, des chants, des larmes aussi, ou par l'admiration silencieuse. Dans les heures d'enthousiasme, l'enfant se sent élevé au dessus des banalités quotidiennes. Sa vie se dédouble, se quintuple, lui revient exaltée et exaltante, et il lui reste assez de discernement lucide pour jouir par tout son être de la joie offerte.

Il est salutaire que l'enfant participe dès les premières années de sa vie à une des manifestations les plus émouvantes de la vie sociale : la communauté de l'admiration. Non seulement il sent ainsi les dissidences s'effacer, mais encore il s'entraîne au sentiment profond de l'amour du groupe. Cette allégresse partagée avec son clan l'initie au culte de l'humain.

Ce chapitre serait incomplet si l'on ne se posait pas ici la question des modes enfantines. La diffusion d'une mode est aussi affaire de suggestion. Mais tandis que la peur et l'enthousiasme se propagent sans qu'on puisse presque jamais dire comment ils naissent, la mode s'impose parce qu'elle trouve un créateur, qui invente une formule nouvelle de parler, de s'habiller, de se saluer, un metteur en scène qui lui fait une fortune et un peuple qui l'accepte. A l'origine de toute mode il y a un hypnotiseur. Les cas de suggestions verbales nous aident à comprendre le phénomène de la mode : « *Le jour des cloches, Jeannine B. a affirmé qu'elle avait vu les cloches s'envoler par le vasistas ouvert dans la classe. Quelques minutes après deux autres enfants répétaient aussi qu'elles avaient « vu » les cloches* ». D'autres enfants racontent avec tous les signes de la sincérité des histoires qui ne sont jamais arrivées.

« *Dans une classe maternelle de 4 à 6 ans, quelques enfants ont eu la joie d'avoir à peu près en même temps un petit frère ou une petite sœur. Ce sujet palpitant d'actualité est la grande préoccupation de tous les petits de la classe. L'annonce des naissances prend une importance soudain prodigieuse. Renseignements pris auprès des familles, les dernières naissances annoncées sont toutes irréelles, (et pourtant qu'ils paraissaient de bonne foi ces petits suggestionnés !*).

De même que les récits imaginaires s'engendrent les uns les autres, de même certains objets acquièrent soudain la faveur d'une foule. Un enfant est venu un matin avec sa raquette. Le lendemain, tous les garçons auront leur raquette. Une petite fille apporte sa poupée, c'est bientôt à l'école une floraison de poupée. Ainsi s'explique le destin glorieux et rapide du Yo-Yo. Dans cette école, c'est une débauche de drapeaux à l'occasion de la fête nationale : « *Cette année aux approches du 14 juillet, un enfant avait apporté un petit drapeau tricolore en papier acheté chez l'épicier. On lui fit fête. Le lendemain matin un autre enfant apporta un deuxième drapeau également en papier mais plus grand que le premier. L'enfant fut également entouré et fêté. Mais à midi un troisième enfant, Jean M., arrive à l'école avec un drapeau d'assez grande taille et en étoffe. Ce fut cette fois irrésistible. Tous les garçons voulaient porter le drapeau. De son côté, Jean M. ne voulait pas lâcher la hampe. Trois ou quatre enfants portaient le drapeau en même temps. Une fête s'organisa et pendant toute la récréation aucune lassitude ne se manifesta dans le jeu* ».

Un enfant fabrique-t-il pendant une récréation des aéroplanes en papier; aux prochaines heures de jeu, il pleuvra des centaines de blancs avions.

On sait que les jeux des enfants sont saisonniers, mais ils s'expliquent aussi par l'emprise du groupe social sur l'enfant. Dès que l'un des membres introduit un jeu, tous y jouent, et nul ne songerait à se dérober. On pourrait dresser un catalogue des modes du vêtement chez les enfants. La variété des costumes qu'ils inventent peut surprendre. C'est que l'enfant obéit en cela à un triple instinct, instinct du travestissement qui lui permet de changer de personnalité momentanément et à bon compte, désir d'éblouir la galerie, enfin plaisir d'imitation qui lui fait refaire les gestes accomplis par ses camarades.

« *Un groupement de garçons de 6 à 8 ans a mis à la mode pour chacun de ses membres, et malgré toutes les objurgations, le port de la casquette mise à l'envers (la visière sur la nuque); cette mode a duré plusieurs semaines.* »

« *Un groupe se refusait à porter le tablier boutonnant par derrière. Un autre, de filles cette fois, aimait les parfums. Chaque fillette avait son mouchoir parfumé ! c'est à qui le ferait sentir au voisin.* »

« *Un garçon a mis son manteau les manches ballantes; par les plus grands froids cette mode a triomphé.* »

« *Un autre a découvert qu'en enroulant le poing dans un béret on avait un gant de boxeur, la cour devint un ring.* »

« *Mon fils fait partie d'un groupe qui, depuis deux ans, comprend les mêmes élèves. Cet hiver ils ont résolu de venir à l'école en veston. Mon fils a fait une véritable scène*

pour enlever son tablier. Il voulait être comme ses camarades ou ne pas aller à l'école. Ensuite, il fut question de chaussettes baissées et roulées jusqu'à la cheville pour avoir l'air plus sportif.

La mode est un phénomène de suggestion. Elle s'étend par contagion de l'individu au groupe, ou d'un groupe à plusieurs groupes. Mais l'emprise de la mode, au contraire des autres phénomènes de suggestion collective, n'anihile pas la critique personnelle. L'enfant à qui vous faites remarquer la stupidité de certaines modes en conviendra aisément avec vous, et continuera à les observer. C'est que la mode imposée par la collectivité est l'uniforme du groupe. L'enfant ne veut pas se singulariser pour la double raison qu'il est plus facile d'imiter que de protester, et qu'il est naturel de subir la contrainte collective.

Certains groupes rivalisent entre eux à qui adoptera la mode de la manière la plus outrancière. Ce phénomène d'exagération vaniteuse est un snobisme de société jeune.

Peu d'enfants résistent à l'emprise de la mode, mais qu'ils la subissent ou non, ils font déjà à leurs risques et périls l'expérience de quelques formes de la vie sociale.

En conclusion, nous pouvons dire que l'enfant fait au sein des sociétés dont il est membre l'apprentissage de la solidarité sociale. Dans certaines formes élémentaires de groupement, cette solidarité a un caractère organique. L'enfant y ressent peut-être plus étroitement sa dépendance avec le milieu social. Les caprices personnels y sont sans valeur, l'individualité y a peu de poids, le groupe a le pouvoir d'infuser la vie sous les formes multiples et souvent exaltantes de la peur, de l'admiration, de la contrainte.

Les émotions communes éprouvées ensemble préparent les enfants à toutes les grandes crises de peine ou de joie, qu'ils devront tôt ou tard, partager avec leurs compagnons de jeu devenus des hommes quand ils appartiendront à une patrie, à une église, à une cause.

L'autarcie réalisée dans un collège des Etats-Unis

De l'Amérique aux Indes on se tend les mains. L'Europe, à mi-chemin, n'aurait-elle pas à glaner dans le champ des échanges culturels? Les ondes passent. Soyons aux écoutes.

C'est le journal de Gandhi, « *Harijan* », du 2 juillet 1938, qui nous a fait connaître la tentative du collège de Nashville, aux Etats-Unis, de s'émanciper autant que possible des entraves de l'argent. De quoi s'agit-il ?

Fondé en 1904 par le Dr E. A. Sutherland, l'Institut normal d'Agriculture de Nashville, à Madison, dans le Tennessee, a pour but de fournir gratuitement l'enseignement agricole à tout garçon ou jeune fille désireux de l'acquérir. De « fondation » pécuniaire, aucune. L'initiateur avait utilisé jusqu'à ses dernières ressources pour acquérir une vieille ferme de 400 acres (1). Au début, il avait onze élèves. Et si aujourd'hui l'ensemble des bâtiments et du cheptel vaut 520.000 dollars, s'il y travaille 300 élèves, venus de 36 Etats et de 9 pays étrangers, tout cela est dû au seul travail des jeunes colons. Industries et métiers les plus divers sont mis à profit; on en compte 27, tous en rapport avec le travail rural. C'est de là que sont venues les ressources. Chaque élève produit ce qu'il lui faut pour son entretien et pour celui de la communauté; ou, s'il n'en est pas encore capable, pour la moitié de la somme requise. Lors de l'entrée, un dépôt de 35 dollars doit être fait; cela suffit, avec le travail manuel, pour quatre ans de séjour couronnés par le titre de bachelier ès sciences. Après quoi le dépôt initial est rendu au titulaire. En plus, l'élève se trouve bénéficier de plusieurs assurances sociales, sans bourse délier.

Avant de créer le collège de Nashville, le Dr Sutherland en avait dirigé deux autres, plus petits. Afin de procurer un revenu à sa nouvelle école et, du même coup, pour favoriser l'hygiène de ses futures élèves et guérir ceux qui seraient malades, il fit le projet d'y établir un sanatorium. Pour cela, il lui fallait être docteur en médecine. Bien qu'âgé déjà de 46 ans, il n'hésita pas et consacra quatre années à ces études.

Actuellement, le sanatorium rural de Madison, avec ses cent chambres, son équipement ultra-moderne et son corps médical de 14 membres, constitue la ressource la plus importante de l'Institut. Bien qu'on prélève une pension de 25 à 35 dollars par semaine au bénéfice du collège, on n'y a jamais refusé les patients indigents. Les élèves y assurent les services pratiques, ce qui contribue également à leur éducation. On y forme des nurses, au nombre de 25 à 30 par an, qui sont très appréciées dans les principaux hô-

(1) L'acre est, en Angleterre, de 40 ares et demi.

pitaux du pays. Leur formation d'aide qualifiées en matière médicale et dentaire a été reconnue par l'Association des Médecins d'Amérique.

La ferme de l'école joue, au point de vue économique, un rôle tout aussi important que le sanatorium. Elle compte 60 acres de jardins, 70 de vergers et deux serres qui fournissent en hiver de fleurs les salles de l'hôpital. La fabrique de conserves des élèves fournit de légumes la communauté d'un bout à l'autre de l'année. Mieux encore : quinze années de recherches en matière de chimie alimentaire ont permis de combiner des produits de qualité. La quantité produite en permet l'exportation et la vente au dehors. Les aliments de Madison sont bien connus et appréciés en Amérique. Pour en arriver à ce point de perfection, on avait fait des essais avec 200 espèces de fèves de soya. Il en est résulté toute une série de produits si délicats et nourrissants qu'ils se vendent comme du pain : il en a été écoulé pour 60.000 dollars et dans 27 Etats au cours de l'année dernière.

Le lait de soya préparé à Madison a été recommandé par les autorités de l'Association américaine des Médecins comme meilleurs, pour les bébés, que le lait de vache.

Aucune des industries qui contribuent à l'entretien du collège ne fait concurrence avec des établissements du pays. Les produits provenant des baies de soya ont leur propre clientèle. Le sanatorium est également unique en son genre dans le sud du pays. La fabrique d'objets tressés en genêts — plante à laquelle sont réservés 25 acres — vend ses produits plus cher que ceux du marché. Il y a encore un atelier de paillassons qui travaille avec des déchets d'autres industries; un laboratoire de photographie qui est spécialisé dans la photo en couleurs ; un atelier de contrôle des autos qui travaille aussi pour le dehors; une imprimerie outillée pour imprimer en quatre couleurs les boîtes du produit alimentaire et qui travaille aussi pour le dehors. Toutes les sommes obtenues par ces diverses activités sont versées au fonds du collège; personne ne travaille pour un salaire personnel. L'institution n'a de profits à verser à qui que ce soit. C'est l'autarcie absolue, au point de vue financier. L'unique source de revenus qui ne provienne pas du travail des élèves est une fondation, non sollicitée, de 50.000 dollars, créée spontanément par un ancien malade du sanatorium.

Toutes ces sources de revenus auraient pu permettre d'engager des ouvriers qualifiés pour la construction et l'entretien des bâtiments. Mais comment le collège aurait-il pu consentir à manquer les occasions d'initier ses élèves aux activités des architectes, charpentiers, monteurs, plombiers, électriciens, métallurgistes, etc. ? Aussi le travail à la fabrique d'aliments, si important soit-il, ne prive personne des occasions de s'instruire qui surgissent du fait de ces travaux, bien que ceux-ci ne constituent pas une source directe de revenus.

Les élèves travaillent quotidiennement cinq heures et étudient cinq heures, ceci d'un bout à l'autre de l'année. Dix *cents* par heure sont inscrits à leur crédit pour dépenses d'études et pour leur pension. Les industries de l'école fournissant une bonne part de ce qui est nécessaire, le coût de la vie est modéré. Une année de vie au collège revient à $ 318, gagnés par le travail; sur ce total l'enseignement compte pour $ 72 à 84; la chambre pour 60 ; l'alimentation pour 90. Il y a choix entre différentes combinaisons, selon le travail fourni.

Les 120 bâtiments du collège et du sanatorium, villas et dortoirs, qui se trouvent sur les 900 acres de terrain, ont tous été dessinés et bâtis par les étudiants, sous la direction de 28 professeurs qualifiés, la plupart d'entre eux combinant la théorie et la pratique du métier qu'ils enseignent.

Environ 50 élèves ont voulu travailler durant un an ou deux au bâtiment des classes, ambitieux d'arriver à une technique qui n'ait rien de celle d'un amateur. A propos de ce goût de la perfection, on cite des anecdotes amusantes ; les visiteurs ont peine à croire que ce qu'ils admirent ait pu être accompli par des adolescents. Les tuiles elles-mêmes ont été faites dans les ateliers de l'école selon un type plus résistant que celles du commerce. La plupart des charpentes débitées à la scierie de l'école proviennent d'arbres du domaine lui-même. Les jeunes filles servent des repas dont la plupart des éléments sont produits sur place, dans les jardins et à la ferme. Les garçons ont acquis un rouleau compresseur à vapeur mis au vieux fer, l'ont retapé et font désormais seuls les chemins de la propriété. Si les services contre l'incendie ne suffisent pas à éviter des dégâts, les réparations sont assurées par les élèves. Ce sont eux également qui ont mis sur pied la machine à vapeur qui fournit, durant neuf mois, l'électricité à l'institution entière.

Autant que possible les étudiants choisissent leur genre de travail. Le fait de s'occuper à la buanderie ou de charger du ciment, de gagner par là leur vie tout en fournissant une besogne utile, visible et palpable, constitue un magnifique stimulant moral, une joie, un sens de la responsabilité qui conduisent à plus d'intensité et de précision dans le domaine des études théoriques.

Avec ces moyens limités et cet argent durement gagné, Madison a tiré parti des res-

sources acquises mieux que bien des collèges richement dotés et il est probable qu'aucun avantage matériel de quelque importance n'a dû, par là, être sacrifié. La classe de biologie de Madison met sur pied ses propres spécimen et il n'est pas possible de s'en procurer de meilleurs dans le commerce. L'école possède les meilleures pépinières et jardins botaniques du pays. Les étudiants en physique ont construit les trois quarts de leur matériel, des gramos pour la culture de la voix, un projecteur de cinéma, etc. Il n'y a rien de fruste dans ces appareils et il est évident que l'étudiant capable de ces travaux de haute précision n'a rien d'un théoricien qui aurait simplement acquis le vernis superficiel de phrases techniques.

Les élèves qui quittent l'école avec leur diplôme sont pour la plupart engagés comme nurses, laborantines, spécialistes d'économie ménagère ou agriculteurs. Environ 200 d'entre eux ont contribué à établir dans le Sud trois écoles supérieures, six écoles moyennes et 21 écoles du degré primaire, toutes selon le modèle de Madison et visant à se suffire à elles-mêmes. En général, elles comportent un service de santé qui est le seul de son espèce des kilomètres à la ronde.

Bien qu'il y ait deux fois plus de candidats qu'il n'est possible d'en accepter, Madison a pour règle de ne prendre que des jeunes gens pour qui aucune autre issue ne serait ouverte du côté des études. A titre d'exceptions, on cite le cas de deux étudiants dont les pères, haut placés, ont préféré ces études-là à celles qu'on peut faire à Harvard et à Yale. Rien ne montre, chez ces jeunes gens, rompus aux activités manuelles et ayant acquis une forte personnalité, qu'ils appartiennent à des familles riches. Et leurs camarades ignorent ce détail.

Sans doute existe-t-il d'autres écoles, plus grandes et plus anciennes, qui combinent le travail industriel et les études théoriques. Mais il appartient à Madison de montrer comment l'éducation peut être établie sur la base de l'autarcie économique (1).

On comprend que Gandhi ait été enchanté de ce modèle, lui qui rêve de rendre les écoles de villages indépendantes de tout appui financier grâce au travail des enfants. Mais Madison occupe des adolescents. Il faut un maître particulièrement désintéressé et perspicace pour ne pas abuser de l'activité économique de jeunes enfants. Ce n'est pas pour rien que Pestalozzi a dû lutter avec énergie contre les abus des « écoles du travail » de son temps.

Ad. F.

(1) Ces notes sont librement traduites du *Reader's Digest* de mai 1938.

Nouvelles diverses

Centre International des Ecoles d'Education nouvelle

Le Centre International des Ecoles d'Education Nouvelle, émanation de la Ligue pour l'Education nouvelle, a décidé d'organiser un cours pratique supplémentaire, grâce auquel les maîtres qui désirent se spécialiser dans les méthodes nouvelles acquerront les vues et l'expérience indispensables.

Ce cours sera constitué comme suit :

1) Pendant les deux premiers trimestres de l'année scolaire, les candidats assisteront au fonctionnement d'une école d'Education Nouvelle, dûment approuvée par le Centre International, et y prendront part.

2) Le troisième trimestre sera passé de la même manière dans deux ou trois autres écoles d'Education Nouvelle, aussi approuvées par le Centre.

3) En même temps les candidats devront suivre un enseignement sur la psychologie de l'enfant, et assister à des conférences et à des séances de travail portant sur les principes de l'Education Nouvelle.

4) Un rapport détaillé sera établi par les candidats chaque mois, et soumis au Centre, rendant compte du travail accompli par eux, et des observations qu'ils pourront avoir faites; ils devront aussi présenter un rapport sur les cours, les conférences et séances de travail auxquels ils auront pris part.

5) A la fin des trois trimestres ainsi employés, les candidats devront présenter une thèse. Le sujet de cette thèse peut être choisi par le candidat, mais il devra recevoir l'approbation du Centre.

Un diplôme ou certificat attestant cette préparation pratique sera décerné par le Centre à ceux qui auront rempli de façon satisfaisante le programme ci-dessus. En décernant ce certificat, le Centre tiendra compte des

rapports fournis par les directeurs des écoles où ces divers stages auront été effectués. Les rapports mensuels fournis par les candidats au cours de l'année seront examinés et appréciés aussi bien que la thèse. Le Centre peut, à l'occasion, prescrire des épreuves supplémentaires.

Les écoles d'Education Nouvelle qui, à la requête du Centre International, consentent à accepter des candidats comme stagiaires, sont moralement engagées à leur accorder toutes facilités pour acquérir l'expérience pratique et la connaissance intime de tout ce qui concerne l'enseignement et l'éducation donnés aux élèves, aussi bien que l'organisation de l'école. Le directeur et le personnel enseignant devront donner aux candidats toute information utile sur les activités éducatives poursuivies dans l'école et leur indiquer les principes généraux dont ces activités sont l'application.

Les candidats admis comme stagiaires devront consacrer aux écoles qui les accueillent au moins une moitié de chaque journée de travail; ils devront collaborer à l'activité générale de ces écoles, avec le consentement des directeurs, afin d'acquérir une connaissance et une expérience aussi complètes que possible.

Les stagiaires se conformeront aux règlements et habitudes observés dans les diverses écoles en question et se considéreront comme tenus de ne pas les critiquer, oralement ou par écrit. Par ailleurs, ils s'exprimeront librement dans les rapports mensuels qu'ils soumettront au Centre.

Les stagiaires, en principe, doivent supporter les frais de leur logement et de leur pension et toutes les dépenses entraînées par leurs déplacements et séjours. Le Centre fera tout le possible pour procurer aux candidats les conditions les plus favorables, mais il ne prend aucun engagement défini à cet égard.

Les candidats, dans quelques cas, peuvent recevoir une rénumération ou bénéficier de quelque avantage matériel, en reconnaissance de leurs services dans les écoles qui les accueillent; mais cela ne constitue pour eux un droit en aucune façon.

A l'exception de situations spéciales, que le Centre se réserve de déterminer, l'admission d'un candidat par une école n'entraîne d'obligations financières ni d'une part ni de l'autre.

Les maîtres qui enseignent déjà dans des écoles d'Education Nouvelle seront considérés comme ayant satisfait aux premières conditions, et pourront remplir seulement celles qui sont exposées dans les paragraphes 2-5.

Le Centre International d'Education Nouvelle confie l'exécution du plan ci-dessus à un Conseil directeur, composé du Président, et de trois membres élus au cours du Congrès International de la Ligue pour l'Education Nouvelle. En attendant, le Conseil directeur suivant a été désigné provisoirement: M. Kees Bœke, président; Mlle Hamaide; M. M. Lorent, ex-directeur général des Ecoles Normales de Belgique ; et M. Smelten, ex-directeur de l'Education à Bruxelles.

Le Conseil Directeur s'efforcera, conjointement avec le Centre, d'obtenir la coopération d'autres éducateurs dans les pays qui possèdent un groupe d'Education Nouvelle. Ainsi, le Centre se trouvera à même de réunir des renseignements utiles, au sujet des candidats, et des écoles où ils se proposent de faire leur stage. Le Conseil Directeur sera préparé à donner tous avis utiles aux candidats, représentant à cet égard aussi le Centre International.

Les candidats doivent envoyer leur demande avant le 15 septembre au Président du Centre International des Ecoles d'Education Nouvelle, Mr Kees Boeke, à Bilthoven, Hollande.

Ils doivent indiquer leur situation, leurs titres, pédagogiques ou autres, préciser leur emploi actuel, et ceux qu'ils ont rempli antérieurement, et donner tous les détails qu'ils désirent voir pris en considération, dans l'organisation de leur premier stage.

Ils sont priés de joindre à leur demande la somme de 10 shillings pour couvrir les dépenses de secrétariat nécessaires, ou l'équivalent de cette somme, en monnaie différente.

Pauline Kergomard et l'Ecole active

Il n'est pas fréquent que la revue *L'Enseignement public* fasse allusion à nos efforts : revue *Pour l'Ere nouvelle* ou Ligue internationale pour l'Education nouvelle. Dans le n° 7, de juillet 1938, p. 32, elle effleure ce sujet; ou plutôt c'est M. Sorre, directeur de l'Enseignement du 1er degré, qui l'effleure dans son discours — publié à la suite de plusieurs autres — prononcé à l'occasion du centenaire de Pauline Kergomard (24 avril 1938-13 février 1925). « Je suis frappé, dit l'orateur, de l'harmonie qui existe entre les directions données par Pauline Kergomard et ces instructions (celles de 1887 et de 1923). Un grand courant de renouveau pédagogique semble emporter tous les maîtres de l'Europe occidentale. » — Peut-être bien « tous » est-il exagéré ! (Réd.) — « N'est-il pas frappant qu'on ait pu reprendre point par point les principes de ralliement adoptés par la Ligue internationale pour l'Education Nouvelle et montrer leur concordance avec les vues pro-

phétiques de Pauline Kergomard? A l'heure où nous prolongeons l'effort de nos devanciers en reprenant l'Ecole publique par son sommet, nous n'avons pas d'autres consignes que celles de l'Ecole active. Et ce sont les méthodes de l'Ecole maternelle que nous avons tâché d'adapter aux exigences de la classe de scolarité prolongée. C'est que l'Education est une et qu'elle repose d'un bout à l'autre sur la libre activité de l'enfant. »

Belles paroles ! A quand le passage tant attendu de la théorie à la pratique ?

Ad. F.

Pour l'Ere nouvelle de la Paix

Plus vont s'accentuant les troubles internationaux, plus se font intenses les tentatives des idéalistes d'ouvrir les yeux de la jeunesse sur la valeur de l'entr'aide humaine et de la coopération. Au nombre de ces tentatives, il faut signaler « La Caravane », club international de correspondance patronné par la « New History Society », siège : 132 East 65th Street, New-York City. La New History Society, fondée le 5 avril 1929, a institué déjà plusieurs concours continentaux et un concours mondial sur les meilleurs moyens de fonder la paix de l'avenir. La Caravane a vu le jour le 2 avril 1930. Il y a trois sections : pour jeunes, pour adolescents de 15 à 20 ans et pour adultes. Dans la lettre par laquelle il nous annonce l'expansion mondiale prise par cette action, son fondateur, M. Mirza Ahmad Sohrab, nous rappelle opportunément ce mot de Victor Hugo : « Nous aurons les Etats-Unis d'Europe qui couronneront le vieux monde, comme les Etats-Unis d'Amérique couronnent le nouveau. L'esprit de conquête transformé en esprit de découverte, la patrie sans la frontière, le commerce sans la douane, la jeunesse sans la caserne, le courage sans le combat, la vie sans le meurtre, l'amour sans la haine. »

Nous n'en sommes pas encore là. Raison de plus pour poser les premiers fondements sûrs de l'édifice que couronnera l'Ere nouvelle.

Ad. F.

Le « Centre Montessori »

Le « Centre Montessori », récemment organisé à Laren (Hollande) par Mme Montessori, a inauguré le 27 septembre dernier un cours de préparation pour les éducateurs de l'enfance.

Ce cours, d'une durée de deux ans, a été fondé en collaboration avec deux Ecoles normales hollandaises dont les élèves travailleront sous la direction personnelle de Mme Montessori pendant cinq mois par an.

Au cours de la séance d'inauguration, M. A. Waller, qui, avec M. A. Pierson, a aidé Mme Montessori à créer le Centre, a remercié la nombreuse assistance.

MM. A. I. Westerman Holstejn, président de la Société de préparation des maîtres montessoriens à Amsterdam; M. G. A. E. R. Meijer, président de la Société Montessori de Hollande et de son cours normal d'Utrecht; M. G. P. Wrijburg, inspecteur des écoles élémentaires, représentant la municipalité d'Amsterdam; le professeur Dr H. I. Jordan, vice-président de l'Association Montessori internationale, présentent Mme Montessori et se félicitent qu'elle ait bien voulu assumer elle-même cette nouvelle tâche, dont l'éducation des enfants tirera un si grand profit.

Mme Montessori remercie tous ceux qui l'ont aidée à la création du Centre. Elle souligne l'urgente nécessité qu'il y a actuellement de réaliser l'union de tous les efforts pour obtenir des adultes le triomphe d'une nouvelle orientation et d'une attitude en face des enfants qui permette à chacun d'eux d'atteindre toute sa valeur individuelle, valeur dont le monde a un si pressant besoin.

La création d'un Centre d'études permet d'offrir à l'âme enfantine les possibilités les plus larges de révéler et de développer les forces qu'elle recèle, forces qui constituent le trésor le plus précieux de notre société.

A travers les Revues

Le n° 104 des *Archives de Psychologie* (avril 1938, Genève, Librairie Naville et Co.) est particulièrement intéressant pour les éducateurs.

Mme Adèle Kenyeres, utilisant les notes de son mari, feu Elemèr Kenyeres, raconte « Comment une petite Hongroise de sept ans apprend le français ». L'enfant a passé moins d'une année à Genève et a pu, en très peu de mois, se faire entendre de ses camarades d'école. Il est particulièrement curieux de noter que, si les formes, les mots, les symboles statiques de la langue étrangère sont acquis très rapidement, les schèmes dynamiques — « grammaticaux », dit-on, mais, en fait, psychologiques — de la langue

maternelle offrent une résistance bien plus forte et entrent nettement en conflit avec les schèmes dynamiques sous-jacents à la langue nouvelle à acquérir.

Dans le même fascicule, « A propos d'un cas de perception syncrétique », le Dr Ed. Claparède montre que le globalisme — devenu monnaie courante depuis les publications du Dr O. Decroly — a été nettement aperçu par Michelet : « Les simples n'aiment pas décomposer »; — par Renan, qui l'appelait une « vue générale et confuse du tout » et a merveilleusement montré les trois étapes : vision globale, analyse, synthèse; — Scherrington : « réactions d'ensemble », etc. — Jean Piaget le nomme : « indifférenciation première ». Il faut noter que ce n'est pas seulement l'intellect qui part de réactions globales, mais le subconscient, le monde des réflexes conditionnés, la physiologie elle-même. Obliger un être à se différencier trop tôt équivaut à tirer un embryon hors de sa coquille d'œuf avant qu'il soit viable. C'est ainsi que l'école anéantit, sur certains points, la vitalité de l'enfant et supprime la possibilité d'un développement organique subséquent.

Ad. F.

Dans le *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, M. Camille Nony expose « L'Analyse du tempérament d'après Cyril Burt ». Les données statistiques ont été fournies par 500 écoliers de Londres envoyés au Laboratoire de psychologie de University College en raison de désordres nerveux ou de problèmes moraux. Cyril Burt vérifie tout d'abord la divison du Dr C. G. Jung, de Zurich, en extravertis et introvertis. Sur les 500 cas, onze, représentant des sous-types caractéristiques, ont été examinés de façon plus approfondie. On a examiné leurs « émotions primaires » ou réactions affectives d'ordre primitif. On a observé que la joie et la tendresse appartenaient à des types de réaction différents ; de même le dégoût et la colère. Il y a ou bien affirmation de soi ou peur, agressivité ou inquiétude, donc attitude positive ou négative; ces attitudes, poussées à l'extrême, donnent les délinquants ou les névrosés. Positifs sont la colère, l'affirmation de soi, la sociabilité, la curiosité, la joie et la sexualité; négatifs sont le dégoût, la tendresse, le chagrin, la peur, la soumission. Cette division en types explosifs ou inhibés avait déjà été entrevue par William James; Ostwald les appelle romantiques et classiques; Kretschmer : cycliques et schizoïdes. N'importe le terme. Le facteur de variance une fois connu, on peut prévoir les réactions du sujet. Mais il existe des types mixtes dont l'attitude est positive vis-à-vis des émotions agréables et négative à l'égard de celles qui sont désagréables. Hippocrate et Galien ont signalé ces cas bipolaires. Les psychiatres modernes les dénomment « optimistes-pessimistes », « extravertis-introvertis », « sanguins-flegmatiques », « cholériques-mélancoliques ». Confirmation numérique de constatations qui étaient jusqu'ici théoriques, intuitives. On se rapproche d'une vue synthétique des liens entre la physiologie et la psychologie, en passant par le vaste domaine du subconscient. On est encore, semble-t-il, assez loin du but.

Ad. F.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Africain Spir, **Paroles d'un Sage**, Choix de Pensées publié par Hélène Claparède-Spir avec un esquise biographique, et un portrait. Seconde édition précédée d'une note « A la mémoire de Jean-Louis Claparède (Paris, Alcan, 1937, vol. 12 × 16 de 73 p., fr. 10).

African Spir, Jean-Louis Claparède : le grand père et le petit fils. Le 15 novembre 1937, il y a eu cent ans que naquit le premier. Il y a peu de mois, disparaissait brusquement et prématurément le second, au moment où il venait de mettre la dernière main au mémoire sur son grand père — mémoire lu, après son départ définitif, par sa mère au Congrès international de Philosophie de Paris et dont le Professeur Lévy-Brühl a dit : « C'est un travail tout à fait remarquable et une des communications les plus intéressantes que cette réunion de philosophes ait pu entendre ».

Ce même 15 novembre, a eu lieu, dans une salle de l'Université de Genève, une réunion présidée par M. Charles Werner, Professeur de philosophie, où M. Benrubi a fait une conférence sur l'œuvre de Spir. Récemment, la *Rivista de Philosophia* a consacré un fascicule entier à Spir. Et c'est au même grand philosophe que M. Lapchine, de l'Université russe de Prague, consacre un ouvrage commémoratif. Combien son petit-fils, Jean-Louis

Claparède, se fût réjoui de tant de manifestations en l'honneur de celui dont il a dit, dans le titre même de son mémoire au Congrès de Paris : « Spir signifie-t-il pour la philosophie un nouveau départ ? ».

Dans la nouvelle édition des « Paroles d'un sage » — « Choix de pensées d'African Spir » — que publie Mme Hélène Claparède-Spir (ouvrage précieux dont j'ai parlé ici-même), on peut lire une émouvante introduction « A la Mémoire de Jean-Louis Claparède » par sa mère. La ressemblance du petit fils avec son grand père y est mise en vedette. Elle est frappante. Le reste, nous l'avions lu. Nous n'avons pu le relire sans une nouvelle admiration pour le sage qui s'y révèle un vrai précurseur.

Et voici que nous tombe sous les yeux une page d'album. Elle fut écrite en 1928, lors de notre congrès à Locarno, dans le carnet d'autographes d'une éducatrice de Rio de Janeiro: « Si l'idéal de l'éducation — écrit notre Jean-Louis — c'est la personnalité libre, l'idéal de la personnalité libre, ce sera essentiellement, on peut le présumer, de lutter pour la paix et pour la justice.

« Car la vraie liberté, c'est l'activité désintéressée, qui nous affranchit des limitations de notre individualité ».

Affranchissement : toute la sagesse de l'Inde. Justice : toutes les aspirations de l'Occident. Grand-père et petit-fils unissaient en eux la sagesse de l'Inde et les aspirations du monde occidental.

Ad. F.

Roland Dalbiez, **La Méthode psychanalytique et la Doctrine freudienne,** tome I, Exposé; tome II, Discussion. Préface du docteur Henri Claude, de l'Académie de Médecine. Paris, Desclée de Brouwer, 1936, 2 vol. 14,5 × 23 de 656 et 528 p., fr. 125.

Enfin un ouvrage d'ensemble sur le freudisme où la clarté latine vient illuminer l'obscurité germanique, obscurité traversée d'éclairs de génialité ! M. Roland Dalbiez, Docteur ès lettres et Agrégé de Philosophie, fait ici œuvre de tout premier ordre. Il n'est ni freudien ni anti-freudien. Il prétend servir la vérité, celle qui, universelle et transmissible, s'appuie sur l'expérimentation pure et simple. Toute doctrine comporte une part de vérité et une part d'erreur. Où tracer la limite entre les deux ? Voilà le problème qui se pose et que les progrès de la science modifieront au fur et à mesure de la *différenciation* des notions globales et de la *concentration* ou rigueur philosophique croissante des principes sur lesquels elles se fondent.

Le tome Ier est une « mise en valeur » de la psychanalyse. Freud n'est pas seulement un écrivain compliqué et lourd. Il a varié, au cours des années. Reprendre les divers problèmes qu'il a abordés, les exposer clairement, en faire voir — souvent à l'aide d'exemples et de citations empruntés aux disciples de Freud — les différents aspects, tel est l'objet du premier volume. Actes révélateurs de la vie quotidienne, rêve, théorie de la sexualité, en particulier (pages 225 à 265) de la sexualité infantile, névroses, psychoses, sublimations, art, religion ; enfin structure schématique de l'appareil psychique, autant de chapitres traités en un langage clair, simple et pondéré, accessible à chacun.

Si, dans le tome Ier, l'auteur expose sans juger, dans le IIe tome, il juge. Mais, philosophe avant tout, il se garde de juger sans avoir duement expérimenté. Il y consacra même plusieurs années, vérifiant les thèses de Freud et passant au crible de la critique philosophique ses concepts théoriques; car, si la psychanalyse est une méthodologie psychologique et une thérapeutique, elle est aussi et surtout une doctrine psychologique et une philosophie. A la suite de Meyerson qui distingue nettement l'être et la conscience, Dalbiez postule l'être psychique, distinct des conditions psysiologiques et des descriptions introspectives. Etudiant le dynamisme psychique, d'origine physiologique, il en éclaire le mécanisme à l'aide des réflexes conditionnés de Pavlov. (Au terme « conditionnel », nous préférons l'adjectif « conditionné » qu'emploie Lhermitte, dans *Les Mécanismes du Cerveau.*) Le troisième chapitre est intitulé : « Les Méthodes d'exploration de l'inconscient ». Il est capital. L'auteur reconnaît que ses « deux volumes n'ont été écrits que pour lui ». C'est là qu'il montre que la conception sexologique de Freud est d'importance secondaire; l'essentiel, ce en quoi il s'est montré génial et a ouvert la porte à une ère nouvelle de la psychologie, c'est sa méthode. Mais la forme qu'il a donnée à l'exposé de cette méthode est imparfaite ; il s'agissait d'apporter en tout cela la lumière de la pensée philosophique. C'est ce que l'auteur a su faire de façon remarquable. Successivement la sexologie, la notion de causalité morbide, la vie de l'esprit, selon Freud, sont sortis de leur gangue, nettoyés, purifiés et remis en place, à leur place légitime.

Ce qui se dégage de la psychanalyse rénovée, c'est l'évidence de « l'existence d'une causalité du psychique sur l'organisme ». — « Déverser peu à peu l'inconscient dans le conscient, étendre le champ régulateur de la conscience, c'est toute la thérapeutique psychanalytique. » Après quoi on pourra reprendre la formule de Gustave Le Bon : « Faire passer le conscient dans l'incons-

cient ». Créer de nouveaux automatismes, bons ceux-là et demeurant sous le contrôle de la saine raison. Tout le processus de l'éducation est dans la prise de possession, par la raison, de l'inconscient : possession de soi et maîtrise de soi.

Ad. F.

Otto Binder, **Vingt-cinq années Pro Juventute,** Coup d'œil sur l'origine, l'organisation et l'activité de la fondation suisse « Pro Juventute », 1912-1937. Zurich, Secrétariat de P.J., Seilergraben 1, 1938, opusc. 14 × 20,5 de 112 p., avec de nombreuses illustations.

S'il est une œuvre qui a appelé sur elle la bénédiction de milliers de mères, c'est bien celle qui est sortie, voici vingt-cinq ans, de l'initiative de Carl Horber en faveur de la protection générale de la jeunesse suisse. Sans doute existait-il en 1912 environ 3.000 institutions en faveur de la jeunesse. Mais il s'agissait, sans rien enlever à leur originalité, ni à leur autonomie, de coordonner leurs activités et de combler les lacunes qu'elles laissaient entre elles. Il fallait concentrer sans centraliser induement, différencier sans éparpiller, fédérer les œuvres existantes et subdiviser le travail entre des secrétaires de districts et des secrétaires de communes. Tout cela, malgré une stricte économie, exigeait de l'argent. Etendre l'action en faveur de l'enfance aux diverses infortunes : mères, nouveau-nés, enfants à l'âge scolaire, apprentis, etc., en réclamait plus encore. On fit donc appel au public sous la forme de timbres poste à pouvoir d'affranchissement et de cartes postales qui, d'année en année, rencontrèrent un succès croissant. Dès la première année il y eut 1.276.000 timbres vendus, laissant un bénéfice de 127.500 francs suisses. Durant ces vingt-cinq années, il y a eu 171 millions de timbres vendus; ils ont rapporté aux œuvres de l'Enfance 9.500.000 francs. Les cartes postales ont apporté 5 millions et demi.

La place nous manque pour indiquer toutes les sortes d'activités bienfaisantes qui ont pu être ainsi soutenues ou créées. Mentionnons seulement les consultations éducatives, inaugurées à Zurich par le Dr Hanselmann, directeur du Séminaire de pédagogie de l'Enfance déficiente, l'Ecole nouvelle d'Albisbrunn pour enfants difficiles, la lutte contre la tuberculose, pour la protection de la jeunesse en danger moral. Depuis 1935, « Pro Infirmis » est venu prêter main forte à « Pro Juventute ». Ce dernier publie cinq revues dont deux : *L'Ecolier romand* et le *Journal des Parents* sont en français.

Un bel exemple qu'il faudrait suivre dans tous les pays du monde.

Ad. F.

Jean Herbert, **Introduction à l'Etude des Yogas hindous.**

Shrî Ramakrishna, **Les Paroles du Maître.**

Swâmi Vivekananda, **Le Vedanta.**

Gandhi, **Lettres à l'Ashram.**

Quatre voulmes 12 × 19 de 38, 107, 73 et 115 pages; prix : fr. 8. — fr. 10 — fr. 5. — et fr. 7. — Chez Adrien Maisonneuve, 11, rue Saint-Sulpice, Paris; en Suisse, fr. 1. — fr. 2. — fr. 0.70 — et fr. 1.50 chez Delachaux et Niestlé à Neuchâtel. — Le 1er et le 3e datés de 1938; les deux autres de 1937.

Ces quatre petits livres constituent une richesse inépuisable sous un volume minime. Vraie bibliothèque de poche, bréviaires laïques pour promeneurs solitaires. Ils appartiennent à la même collection que « Quelques grands penseurs de l'Inde moderne » de M. Jean Herbert, « Mon Maître » du Swâmi Vivekânanda, « Aperçus et Pensées » de Shri Aurobindo, etc., dont nous avons déjà rendu compte ici.

Le premier volume annoncé est un exposé clair et simple, à la portée du grand public, sur les disciplines hindoues visant à la parfaite maîtrise de soi; maîtrise de l'action, de la pensée, du sentiment, sublimé dans l'amour, et de l'être total dans l'ascèse et le détachement des biens périssables. L'auteur nous met en garde contre le yoga physique qui, appliqué sans maître compétent, peut présenter un réel danger en déchaînant les énergies primitives subconscientes. De plus en plus, les psychiatres de l'Occident s'intéressent à ces techniques dont ils reconnaissent la valeur.

Le deuxième est un choix de pensées du grand sage hindou ou, mieux, des entretiens recueillis et publiés par Swami Brahmânanda. Ils sont groupés en vingt-cinq courts chapitres : connaissance de soi-même, Dieu, l'Illusion, Méditation, etc. Des anecdotes naïves, touchantes et profondes évoquent bien l'atmosphère de « libération spirituelle » qui rayonnait de Râmakrishma.

Le 3e, traduit et préfacé par M. Jean Herbert, s'ouvre par un portrait de Vivekânanda jeune où l'on perçoit la puissance de l'apôtre. Ce petit livre est une conférence prononcée à Lahore, en Inde, en 1897 ; c'est un « des exposés les meilleurs et les plus complets qui aient jamais été faits sur la philosophie et la religion de l'Inde » : idées psychologiques et cosmologiques sur lesquelles elle repose,

monisme spiritualiste, croire en l'homme afin de pouvoir ensuite croire en Dieu.

Enfin, Gandhi, s'adressant de sa prison à ses disciples demeurés au Satyagraha Ashram — nom qu'on peut traduire par Foyer de la Vérité — montre la valeur, la puissance, l'héroïsme de la non-violence qui est, non une abdication, mais une force réservée aux âmes fortes. Tout n'est pas clair, pour nous Occidentaux, dans ces pages. Ainsi le contexte montre que Satya, traduit par Vérité, est au fond ce que nous désignons par « Réalité totale ». L'ascétisme doit être voulu joyeusement, comme symbole de détachement réel de l'âme ; on ne doit pas se l'imposer par système, sans quoi les instincts refoulés se vengent !.. Gandhi ne le dit pas assez.

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Marthe Nemes, **A Csaladi Iskola,** Budapest, Ed. Studium R.-T., 1937, vol, 15,5 × 24 de 447 p., avec 37 images et de nombreux dessins.

Mme Nemes, que connaissent bien les participants de tous nos congrès internationaux d'Education nouvelle, a intitulé son livre : « L'Ecole en Famille, son cadre de vie, son travail en matière d'éducation et d'instruction ». Cet ouvrage, richement illustré, poursuit un double but : faire connaître au public hongrois l'Ecole en Famille, ses principes et ses applications; mais aussi et surtout : initier les maîtres aux principes de l'Education nouvelle afin de créer un courant d'opinion propre à transformer l'Ecole publique, encore très « classique », de la Hongrie. Il ne nous est pas possible de donner ici, ne fût-ce qu'un simple aperçu des richesses de cet ouvrage, richesses qu'une étudiante hongroise a bien voulu mettre à notre portée en un résumé couvrant plusieurs pages. Disons simplement que cet ouvrage où se trouve exposées vingt-cinq années de travail concret couronné d'un succès que tous les parents et anciens élèves se plaisent à reconnaître, constitue la meilleure et la plus éloquente introduction possible pour faire comprendre et aimer l'Ecole nouvelle. On se rappelle qu'autour d'un centre d'intérêt de valeur immédiate : enfant fictif vivant dans sa famille, en ville d'abord, puis à la campagne, toutes les « branches » scolaires se trouvent mises à contribution, y compris l'éducation morale et civique. En outre les élèves mettent en œuvre toutes leurs facultés : expérimentation, observation précise, construction d'objects concrets. C'est Ecole active, au plein sens du terme. On y passe du concret à l'abstrait par la voie de l'initiative et de l'action, vision de buts, choix des moyens. Ce qui exclut toute verbalisme vide. Tous les types psychologiques sont pris en considération et leurs capacités diverses sollicitées de s'affirmer. La « civilisation » ne se trouve pas séparée de la « culture ». L'étude et la vie sociale et sociable au sein de l'école vont de pair. Au sens de la solidarité humaine actuelle s'ajoute le sens de l'évolution humaine et, par conséquent, celui de la responsabilité des générations actuelles à l'égard des suivantes. Ceci apparaît surtout au cours des centres d'intérêt de la 3e (évolution de la capitale) et de la 4e année (évolution du pays, son état actuel et le reste du monde). Le Cahier de Vie apportant de l'ordre dans le matériel acquis, l'exposition de fin d'année où l'enfant fait parcourir à sa famille le cycle des études faites, sont autant d'occasions d'approfondir en le répétant ce qui a été vu; ceci sans « répétition » scolaire artificielle ennuyeuse. Une base aussi naturelle et sûre favorise toutes les acquisitions subséquentes de l'enseignement secondaire. Car l'enfant a appris à s'intéresser à ce qu'il fait et à s'y vouer de tout son être. Et on conçoit qu'il y a plus, ici, que du préapprentisage scolaire social et humain, comme il apparaît nettement dans le chapitre du livre intitulé « La Formation de l'Homme ». Les groupes « Société des Amis » (8 à 10 ans) et « Les Travailleurs de l'Ecole » (10-12 ans), par leur self-government, contribuent également, pratiquement, à cette formation sociale. Toute organisation est reconnue comme un cadre — mais non un cadre rigide, *ne varietur* : il est là pour qu'on ne fasse pas « plus mal »; rien n'empêche de faire « mieux encore », si possible. Rien ne doit réprimer la spontanéité créatrice, constructive de valeurs positives. L'éducation de soi-même est à la base de tout le processus. Heureux le pays qui possède une telle école ! Heureuse l'école qui peut faire rayonner sur sa nation la lumière intégrale de l'Education nouvelle !

Ad. F.

Ramón I. Cardozo, **La Pedagogia de la Escuela Activa,** tome I. Psicologia de la Escuela Activa o Fundamentos Psico-Pédagógicos (Ascención, Paraguay, 1938, 1 vol. 12,5 × 17 de 284 p.)

Il est réconfortant de constater que dans presque chaque pays il existe au moins un représentant éminent de l'Education nouvelle auquel regardent les jeunes générations de maîtres désireux de sortir de l'ornière du traditionalisme mort. Au Paraguay, le pionnier de l'Ecole active est un homme d'une autorité toute particulière, M. Ramón I. Cardozo, qui fut directeur général des Ecoles et professeur

de Pédagogie et de Psychologie infantile. En 1930, lors de mon passage, il avait inauguré une réforme qui soulevait l'enthousiasme des membres novateurs du corps enseignant : travaux manuels sur la base des matières premières du pays, introduits dans les écoles primaires ; plan de Dalton dans une ou deux classes expérimentales. Un changement de gouvernement et les soucis de la guerre avec la Bolivie ont balayé tout cela.

L'ouvrage que nous venons de recevoir forme le tome Ier d'une série de trois. Le tome II portera sur « La Théorie de l'Ecole active », le tome III sur « L'Ecole active appliquée ».

Nous retrouvons dans ce volume toutes les idées qui nous sont chères parce que nous les croyons justes, parce que la pratique nous a convaincus qu'elles sont vraies : psychologie génétique, énergétisme, hérédité, loi du progrès, intérêt et effort, types psychologiques. Citons ce passage caractéristique : « L'enfant en est à l'âge du développement physique et intellectuel; en vue de ce développement, il est doté d'énergies immanentes, en tant qu'être biologique; il est sujet à la loi de l'hérédité, comme les autres êtres vivants ; l'hérédité spécifique conservatrice le dote d'instincts et de tendances lui permettant d'acquérir de nouvelles habitudes et dispositions propres à lui faire accumuler des énergies et en même temps de se perfectionner selon la loi du progrès; en conformité avec cette nature, il manifeste des intérêts et réalise des efforts. » — Education de la personne qui s'oppose au dressage scolaire.

A propos des centres d'intérêt de Decroly, il y a, semble-t-il, p. 83, quelque confusion. Au lieu de : alimentation, intempéries (habitation, vêtement, combustible), défense et travail en commun, réalisés dans le moi, la famille, l'école, la Société, les mondes animal, végétal, minéral et cosmique, l'auteur nous donne une division de son choix, mais qui paraît bonne aussi. Les chapitres sur la croissance, sur le développement des facultés, sur les instincts et sur le caractère sont pleins de remarques judicieuses et très clairement exposés. Nous attendons avec confiance et joie les tomes suivants.

Ad. F.

Mme Clotide Guillén de Rezzano, **Didâctica especial** tome II, Buenos Aires, Kapelusz, 1938, vol. 12,5 × 19 de 339 p.

Poursuivant infatigablement sa tâche de propagatrice des idées et des pratiques de l'Education nouvelle et multipliant ainsi les bienfaits que lui valut sa longue expérience comme Inspectrice générale des Ecoles primaires, d'abord, puis comme Directrice de l'Ecole normale de Jeunes Filles de Buenos Ayres, Mme Guillén de Rezzano donne ici le tome II de l'œuvre dont nous avons rendu compte l'an passé : « Didâctica general y especial ». Et ce second tome prépare à son tour un nouvel ouvrage : « La Educación primaria y las ideas pedagógicas en la República Argentina » — « Concepto de la Educación ».

Les sciences naturelles : objet (I), méthodes (II), aux divers degrés (III) ; les sciences physico-chimiques (IV) ; la géographie, son but (V), sa didactique (VI) ; l'histoire, sa signification (VII), son enseignement (VIII) ; l'éducation civique (IX) ; la culture morale (X) ; l'éducation esthétique (XI), y compris jeux, gymnastique et travaux manuels ; voilà, de façon schématique, le contenu formel de cet ouvrage. Mais ces titres — qu'on retrouverait dans d'autres livres de didactique des temps passés — ne laissent deviner en aucune façon la richesse du contenu psychologique, l'ampleur de l'expérience sur laquelle se fonde l'auteur, sa connaissance des étapes de l'enfance, l'adaptation qu'elle tente des principes de l'Education nouvelle aux possibilités concrètes de son pays, à l'intelligence moyenne des institutrices qui auront à appliquer ces principes. Compromis ? D'aucuns — les intransigeants, les « purs » — le penseront. Ce n'est pas notre avis. A vouloir trop compter sur « la spontanéité créatrice de l'enfant », on risque de choir dans l'anarchie, dans l'éparpillement des énergies. L'enfant lui-même demande à être guidé, orienté ; mieux encore : conduit. S'il sent qu'il acquiert des notions de plus en plus vastes, qu'il concentre son « moi », qu'il transforme son « individualité » en une « personnalité » à l'imitation de l'adulte qu'il admire et veut égaler, il aime son école, il progresse. Et c'est là le but de l'école.

Tout cela, Mme Guillén de Rezzano l'a admirablement compris et mis en œuvre — dans son Ecole normale, d'abord, puis, sous forme de directives précises, dans ce livre. Et toujours, le concret et l'idéal vont de pair : expériences scientifiques, voyages commentés, en géographie, « projets » et investigations, en histoire, self government pour l'éducation civique, lecture de biographies et culture de la volonté pour l'éducation morale, pratique des arts, des jeux et des travaux manuels pour la formation esthétique ; partout l'enfant est pris et entrepris tel qu'il est, actif, épris de réalités, et conduit aux visions d'ensemble, aux squidèses, conditions de la maîtrise de soi et de la vie.

Ad. F.

M. M. Gonzalèz D., **Realizaciones Pedagogicas** (Quito, Ecuador, Imprenta de la « Escuela del trabajo », 1937, vol. 14,5 × 21 de 113 p.).

L'auteur est un fervent partisan de l' « Ecole du Travail ». Il a donné ce nom à l'Institut qu'il dirige « pour inadaptés et anormaux du caractère en général ». Il y a établi une « organisation auto-disciplinaire » et y applique les principes de l' « industrialisation », par où il faut entendre les activités manuelles avec le concours d'un outillage simple. C'est ce même M. M. Gonzalèz qui est l'auteur du « plan d'organisation de l'Ecole rurale en général et spécialement de l'Ecole pour Indigènes de l'Equateur » que l'on trouve reproduite dans mon livre « L'Amérique latine adopte l'Ecole active ». Signalons enfin les pages extrêmement bien venues où l'auteur préconise la « Contribution des mathématiques à l'Education Sociale et civique de la Jeunesse » (pp. 96 à 107) — « Accoutumer la jeunesse à se préoccuper de la connaissance exacte des possibilités économiques et sociales et de tout ce qui est réductible au nombre et, par ce moyen, pénétrer jusqu'aux critères distributifs de la Société nationale », ne serait-ce pas préparer des citoyens compétents et utiles au pays ?

Ad. F.

A LA RECHERCHE DE LA LIBERTÉ

Examen de la portée sociale de l'éducation

Rédigé par Wyatt RAWSON

Traduit de l'Anglais par Anne ARCHINARD

Préface de M. le Professeur Adolphe FERRIÈRE

Tous les anciens congressistes de Cheltenham, tous les éducateurs qui ont eu le regret de ne pouvoir assister à cette réunion internationale se réjouiront de la parution de cet ouvrage.

On se souvient du thème des travaux : Education et Liberté.

Ce difficile problème, toujours actuel, est envisagé sous tous ses aspects dans la synthèse, préfacée par Ad. Ferrière, qui est aujourd'hui offerte au public.

On y voit les recherches, les opinions diverses des spécialistes de l'éducation s'affronter dans un sincère désir de faire le point du travail accompli déjà au sein de la famille, à l'école, dans les institutions sociales et de préparer une base de travail aux éducateurs soucieux de progrès humain.

Un vol. in-8 couronne. Prix : Fr. 20

Envoi franco contre chèque ou mandat adressé aux Editions Fustier, 8, rue de Choiseul, Paris (2e)

Chèques-Postaux Paris 1913-87

EN SOUSCRIPTION

Albert EHM

L'ÉDUCATION NOUVELLE

Ses principes - Son évolution historique
Son expansion mondiale
Préface de Ad. FERRIÈRE
Ouv. près de 300 pp. 16 x 24
Prix de souscription ..... **20 fr.**

A PARAITRE

Albert EHM

F. W. FŒRSTER

Sa pédagogie morale
Préface de F. W. FŒRSTER
Ouv. près de 350 pp. 16 x 24
Prix de souscription..... **25 fr**

Nombreuses indications bibliographiques (plus de 700 par ouvrage)
*Editions ALSATIA, 1, Rue Garancière, Paris VI*e
ou à l'auteur : **A. EHM**, *Lycée Fustel de Coulanges - STRASBOURG*

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

'ASEN' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)
FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoeudres
d'après M. le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

Des publications établies sur les principes de l'éducation nouvelle :

EDITIONS BOURRELIER

Ouvrages classiques primaires. — Livres de lecture pour les enfants. — Matériel didactique. — Chant. — Poésie. — Cahiers de pédagogie moderne, etc.

Envoi gratuit des catalogues et d'une documentation sur demande
76, rue de Vaugirard — **PARIS (6e).**

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
Pavillon - Grand jardin - Soins maternels
Téléph. Bourg-la-Reine 806.

JARDINIÈRE D'ENFANTS

DIPLOMÉE

Demande un poste ou demi-poste Paris

S'adresser à Mlle DAVID

50, Rue Pergolèse, PARIS (16e)

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand. en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr 6

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge et de toutes nationalités

Internat et pavillon scolaire allemand seront ouverts cet automne

Directeur : KEES BOEKE

BILTHOVEN (Hollande)

HOBBEMALAAN 76

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E FLAYOL.

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

Mme Pauline KERGOMARD

L'ÉDUCATION MATERNELLE DANS L'ÉCOLE

Pages choisies et ordonnées par
Mmes DEBRAT et CHARVAT, inspectrices des écoles maternelles

Un volume 13 x 19, broché..... 16 fr. 50

Cette éducatrice avait prévu l'école active et cette notion ressort clairement des « *Pages choisies* » que nous présentons au public

EXTRAIT DE NOTRE CATALOGUE

Mlle MAUCOURANT. — **LA PREMIÈRE ÉTAPE**
Les méthodes actuelles de l'éducations pour les enfants de 2 à 7 ans - Principes - Documentation pratique. Un vol. 18 x 23. **25 fr.**

Mlle MAUCOURANT. — **LA SECONDE ÉTAPE**
Les méthodes actuelles d'éducation. Pédagogie pratique du Cours Préparatoire. Un vol. 18 x 23, broché..... **15 fr.**

Mlles MAUCOURANT et JOLY. — **L'ÉDUCATION des SENS PAR L'ACTIVITÉ** Pratique. Exercices. Résultats. Un vol. 13 x 19 **13 fr. 75**

Mlle FLAYOL. — **LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR** **15 fr.**

Mme Kergomard et Mlle H. S. Brès. - **L'ENFANT DE 2 A 6 ANS**
Notes de Pédagogie pratique. Commentaire de l'organisation pédagogique. Nouvelle édition revue par Mlle BILLOTEY, broché..... **14 fr. 75**

CH. CHARRIER. — **LA PÉDAGOGIE VÉCUE A L'ÉCOLE DES PETITS.** Un vol. 12 x 18,5, broché..... **25 fr. 25**

Mlle BILLOTEY. — **AUTOUR DE L'ECOLE MATERNELLE**
Notes et impressions. Un vol. 13 x 18, broché..... **16 fr. 50**

Mlle CUNÉO. — **LE VADE MECUM DES EXERCICES SENSORIELS A L'ECOLE DES PETITS**..... **5 fr.**

INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Collection " Bleue ". — 5 Cahiers, chacun **10 fr.** ; les 5 : **40 fr.**
Collection " Ivoire ". — 3 Ouvrages chacun — **15 fr.**
(Catalogue gratuit sur demande)

ABONNEZ-VOUS à **L'ÉDUCATION ENFANTINE**

paraissant tous les 20 jours. 1 an : 25 fr. le N° : 1.75. (spécimen gratuit)

Demandez l'envoi gratuit de notre Catalogue n° 1 : MATÉRIEL DIDACTIQUE où vous trouverez un ensemble de jeux, de publications et de méthodes diverses, absolument unique et sans précédent dans toute l'Europe.

DÉCEMBRE 1938 N° 142
17e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

Avis.

V. Basch. — La beauté rendue sensible aux enfants.

L. Boulonnois. — L'intervention psychothérapique à l'école primaire.

Le Lay. — (*Extraits de rapport*). Sur l'expérience des classes d'orientation.

H. Piéron. — Les méthodes de mesure.

M. L. Soustre. — Les sociétés d'enfants de 2 à 7 ans.

Ch. Buhler. — Le développement des intérêts de l'enfant.

Nouvelles diverses.

Livres.

Table des Matières 1938.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm
PARIS (5e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur
à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français

Prix du numéro : 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

Groupe Français d'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5e)

Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;
Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.
Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 5 fr. par an.

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER

TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° **1**	donnant des bandes de tissu de	8 x 40 cm.	**9 fr. 50**
N° **2**	—	16 x 65 cm.	**22 fr.**
N° **3**	—	32 x 80 cm.	**44 fr.**

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle **A**	donnant des bandes de tissu de	40 x 130 cm....	**85 fr.**
— **B**	—	64 x 130 cm....	**135 fr.**

FLAMMARION, éditeur, 26, rue Racine - Paris (6e)

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

AVIS

A partir du 1er janvier 1939, les « EDITIONS BOURRELIER » se chargeront de la vente de " *Pour l'Ere Nouvelle* ".

En conséquence, toutes demandes d'ABONNEMENTS, RENOUVELLEMENTS, PAIEMENTS, CHANGEMENTS D'ADRESSES, devront être adressées 76, Rue de Vaugirard, C. C. PARIS 1598-28. Mais " *Pour l'Ere Nouvelle* ", continuera comme par le passé à être publiée et dirigée par le " Groupe Français d'Education Nouvelle ". C'est à lui notamment qu'on devra s'adresser pour tout ce qui concerne la rédaction et les questions de pédagogie.

N. D. L. R.

La beauté rendue sensible aux enfants

(Conférence faite au Congrès de l'Enseignement Primaire)

Par M. Victor BASCH

Professeur honoraire à la Sorbonne

Le problème de l'éducation esthétique de l'enfant est un des plus difficiles et des plus délicats qui puissent se poser à l'éducateur. Il me sera évidemment impossible, dans le court espace de temps qui m'est départi, de le traiter dans toute son étendue, et de discuter les nombreuses théories qui ont été émises sur ce sujet dans des livres récents, dont je voudrais seulement citer celui de Mlle P.-A. Lascaris sur l'EDUCATION ESTHÉTIQUE DE L'ENFANT (Paris, Alcan, 1927). Je n'insisterai dans cette causerie que sur quelques points.

I. — Et tout d'abord une question préalable : DOIT-ON DONNER AUX ENFANTS UNE ÉDUCATION ESTHÉTIQUE ?

Des objections fort sérieuses ont été présentées, à la fois par des pédagogues et des esthéticiens, quant à l'utilité de cet enseignement. En voici les principales :

1° Quel est le domaine propre de l'esthétique ? Celui d'une attitude particulière en face des choses, que l'on peut appeler l'attitude de la CONTEMPLATION DÉSINTÉRESSÉE. Elle consiste, cette contemplation, essentiellement dans le fait de ne s'attacher qu'à la forme des objets, à leur apparence, de se refuser à pénétrer à l'intérieur de ces objets, d'en rechercher la signification, d'en fixer ce qu'en terme d'école on appelle le CONTENU, ou en terme psychologique le CONCEPT. L'attitude esthétique crée ainsi comme un monde nouveau, le monde des formes, des images, des décalques des objets, des apparences.

Or, — c'est là le point — voici des enfants du peuple qui ont la tâche de se tailler une place dans la dure réalité, et qui, partant, doivent se préoccuper avant tout d'apprendre à connaître cette réalité. Et voici qu'on s'ingénie à en détourner leurs yeux et qu'on les engage à s'éprendre d'un royaume illusoire,

ce qui ne peut pas ne pas les inviter à se détacher de ce qui est utile, de ce qui est réel.

2° L'art est la cristallisation de ce royaume mensonger. Il crée, à côté de l'empire de la nature, un empire qui lui est supérieur, puisque dénudé de toutes les tares dont est entaché ce qui est réel. Cet empire, nous l'avons dit, est un empire de mensonge.

Or, l'enfant n'est que trop disposé à se repaître de rêves, à vivre dans un monde illusoire, à ne pas apercevoir et à ne pas aimer la dure nécessaire vérité. Fixer l'attention de l'enfant sur le monde de l'illusion et du mensonge, n'est-ce pas aller à l'encontre même du but que doit se fixer le pédagogue ?

3° A supposer maintenant qu'il ne soit pas dangereux pour la mentalité de l'enfant de susciter et de cultiver en lui le sentiment esthétique, n'est-il pas préférable de laisser naître en lui le sentiment, naturellement et spontanément? Enseigner à sentir la beauté de la nature ou de l'art, n'est-ce pas en ravir en quelque sorte la fleur ?

4° De même, et de plus, à supposer qu'il ne serait pas nocif, et même qu'il serait utile, de donner aux enfants le goût du beau, de la nature ou de l'art, cela est-il possible ? L'attitude esthétique, en effet, est avant tout, un mode du sentir. Or, le domaine du sentiment est essentiellement subjectif. Si, partout ailleurs, nous dépendons d'influences étrangères, dans le domaine du sentir nous sommes maîtres souverains. Nul ne peut m'enseigner ni me contraindre à aimer ce que je n'aime pas. Comment, par conséquent, amener des enfants à goûter telles formes, tels accords, tels assemblages de mots ?

5° Si le sentiment esthétique est essentiellement subjectif, il est à cause de cela même, entièrement individuel. Or, l'enseignement, lui, est essentiellement social. Il faudrait, si l'enseignement esthétique était possible et désirable, qu'il fût dispensé à chaque enfant séparément, selon son goût et ses dispositions propres.

II. — Ce sont là objections qui méritent réflexion sérieuse. Voici ce qu'à mon sens on pourrait y répondre.

1° Avant tout, il n'est pas exact que le domaine esthétique soit celui de la forme pure, parce qu'il n'est pas de forme pure puisque toute forme est inséparable d'un contenu. Sans doute, dans le domaine esthétique, le contenu ne fait que transparaître à travers une forme, mais il n'en est pas moins présent, et il n'en joue pas moins un rôle considérable dans le processus.

Mais, même si le domaine esthétique était celui de la forme pure, est-ce que ce n'est pas un accroissement, un élargissement pour l'enfant que d'apprendre à jouir des fêtes de la lumière, de la couleur, des sons. N'est-ce pas là lui ouvrir ainsi un monde nouveau et supérieur, et ne serait-il pas cruel et injuste de refuser l'accès dans ce monde aux enfants du peuple, parce que ce sont des enfants du peuple ?

2° Oui, il est vrai que l'art est le royaume du mensonge. Mais, d'autre part, ne peut-on pas soutenir que c'est aussi, que c'est surtout le monde de la réalité profonde, de la réalité vraie, d'une réalité que seul perçoit, par delà ses incarnations sensibles et superficielles, le seul œil de l'artiste ? Réalité libérée de toute la gangue dont le réel non esthétique est toujours accompagné, réalité épurée de ce qu'un grand poète a appelé « l'ordure » dont toujours elle est polluée.

3° Sans doute, il ne faut pas essayer de faire naître artificiellement chez l'enfant le sentiment esthétique, encore qu'il y ait de l'artifice dans tout enseignement. S'il est vrai — et à mon sens cela est vrai — que le sentiment esthétique est un sentiment naturel et qu'il surgit sans aucune contrainte chez tous les êtres de notre espèce, ne peut-on et ne doit-on pas surveiller l'éveil de ce

sentiment comme les parents et les maîtres surveillent celui du sentiment moral, etc... L'important est que cette surveillance ne soit pas indiscrète ni tracassière, que l'enfant ne s'en aperçoive pas, et qu'il ait la sensation d'aller de lui-même vers les objets auxquels le maître le conduit.

4° Certes, il est impossible d'imposer des goûts à l'enfant, pas plus d'ailleurs qu'à des adultes : le sentiment est et reste libre. Mais si j'ai dit tout à l'heure que l'attitude esthétique est avant tout une attitude du sentir, il n'est pas vrai qu'elle ne soit que cela. Dans tout processus esthétique, il y a, à côté de l'élément sensible, un élément intellectuel. L'assemblage des couleurs, la succession, la coexistence et l'alternance des sons, l'association des rythmes, des mots, des phrases, tout cela obéit à des lois qui peuvent être enseignées.

5° Et c'est là ce qui explique que si, sans doute, il faut toujours tenir compte autant que possible des tendances individuelles de l'enfant, l'enseignement esthétique et artistique donné en commun peut porter sur des éléments qui sont communs à tous.

III. — L'éducation esthétique n'est donc a priori ni nocive ni impossible. Si elle peut et doit être donnée, comment doit-elle l'être ? Pour en décider, il faut se rappeler que le domaine de l'esthétique se segmente en deux grandes régions : celle de la contemplation, et celle de la création. A quoi doit s'appliquer l'éducation esthétique de l'enfant ? Aux deux régions, mais avant tout à la région de la création.

a) Certes, pour ce qui est de la contemplation et de l'appréciation inséparable de celle-ci, il est essentiel, nous l'avons dit plus haut, de ne pas violenter l'enfant, mais d'attirer son attention sans avoir trop l'air d'y toucher, sur les spectacles de la beauté qu'offre si prodiguement la nature, d'attirer son attention sur des créations artistiques qu'il est capable de comprendre et de goûter. La faculté d'appréhension esthétique de l'enfant est beaucoup plus grande qu'on ne le soupçonne communément.

b) Mais la région la plus importante du domaine esthétique pour l'enfant est, à mon sens, non pas celle de la contemplation et de l'appréciation, mais celle de la création.

De la création ? Vous voulez donc faire des enfants des cabotins, des petits artistes ? Non pas, je n'ai pas besoin d'en faire des artistes, parce qu'artistes ils sont. Comment ? Par et dans le JEU.

Le jeu — là-dessus Mlle Lascaris, dans le livre dont j'ai donné plus haut l'indication, a insisté avec beaucoup deforce — le jeu est la forme première, l'activité normale de l'enfant, l'orientation de l'organisme vers la prise de possession du milieu dans lequel il se meut et de soi-même.

IV. — Le jeu est une activité qui est dominée par un but, qui est d'ailleurs celui de toute activité humaine, à savoir d'acquérir du plaisir, de ressentir des émotions heureuses. Toute l'activité de l'enfant est dominée par l'émotion, par le vouloir-vivre, par le vouloir-être heureux. Or, toute émotion forte tend à s'exprimer, soit par des mouvements, soit par le chant et les paroles, soit, bien que moins directement, par le dessin. Déjà, trois sortes de jeu et trois mondes d'art : la danse, la musique, et les paroles et les arts plastiques.

a) Jeux de mouvements : rondes, gymnastique, gymnastique rythmée, etc., ayant pour but dernier de faire de son propre corps un objet d'art. Là, l'enseignement est tout indiqué, et les merveilleux résultats obtenus en Suisse par l'école Dalcroze et d'autres, ne peuvent qu'encourager nos maîtres à adapter ces méthodes éprouvées ailleurs aux dispositions de nos enfants à nous;

b) L'âme des jeux de mouvements est le rythme, ce rythme qui, à y regarder de près, est l'âme de tous les arts, et avant tout de la musique et de la poésie. Cette musique se traduit dans les jeux des enfants avant tout par le chant. C'est là où l'enseignement peut intervenir utilement, et intervient chez

nous moins utilement que chez beaucoup de nos voisins. Il n'est pas démontré que le sens musical soit beaucoup moins développé chez nos enfants que chez les enfants de certaines nations voisines. Mais ce qui est sûr c'est que, à ce point de vue, nous sommes très en retard.

Il y a dans cet ordre de choses de grands progrès à réaliser.

Pour ce qui est de la poésie, elle est moins naturelle à l'enfant que le chant, mais là encore il serait possible d'habituer l'enfant qui joue à accompagner ses chants de paroles qui ne soient pas nécessairement médiocres. Là aussi, je crois que les facultés d'appréhension de l'enfant sont plus grandes et plus fines que beaucoup de parents et de maîtres ne le pensent.

c) Pour ce qui est du dessin, qui est aussi une exertion naturelle et normale des facultés de l'enfant, puisqu'il dessine naturellement, il est nécessaire aussi que l'enfant, dans ses exercices, soit guidé par le maître. L'important — et c'est devenu la méthode qui est suivie tout au moins dans nos écoles secondaires — c'est que l'enfant soit placé en face des objets de la nature, d'objets très simples, mais qu'il apprenne à les regarder, je dirai même avant tout à les voir.

Conclusion. — L'éducation esthétique est possible. Elle est difficile et il faut, en ce domaine, comme dans beaucoup d'autres, ne faire ni trop ni trop peu : il ne faut pas faire de nos enfants de petits cabotins, mais il ne faut pas non plus en faire des béotiens. Il y a au fond de la défiance témoignée à l'enseignement esthétique aux enfants un préjugé de classe. Personne ne trouve mauvais que les enfants de la bourgeoisie prennent des leçons de musique, de danse, de dessin, d'aquarelle, soient menés dans les musées, etc..., mais on estime que cela est inutile pour les enfants du peuple qui ont autre chose à faire, et qui ont avant tout à essayer, dès qu'ils sont adultes, de ne pas mourir de faim. Est-il besoin de dire que ce préjugé, ici nous ne le partageons pas. Si l'enfant aisé a droit aux jouissances de l'art, de quel droit l'enfant du peuple en serait-il sevré ? Comment lui serait interdit l'accès de ce monde merveilleux, qui est comme la rançon de la condition humaine, une échappée vers les plus hauts sommets que puisse atteindre l'homme, qui est le royaume de l'harmonie, de l'euphonie, où toute haine s'éteint, où toute lutte s'apaise et où régnerait l'universelle sympathie et l'éternel amour ?

L'Intervention psychothérapique à l'école primaire

Le redressement analytique des caractères difficiles

Les débuts d'une expérience

Par Louis Boulonnois

Pour compléter, conformément à de très anciennes vues, les moyens d'influence des écoles de Suresnes et pour assurer au maximum, à l'égard des enfants, la fécondité des efforts du personnel enseignant, la Municipalité a confié, à partir d'avril 1938, et en accord avec la Direction de l'Enseignement primaire de la Seine, à une Assistante Psychologue spécialement formée, et en collaboration avec les instituteurs, la tâche de redressement des enfants de caractère difficile. L'expérience a été faite tout d'abord à l'Ecole de Plein air ; elle est maintenant étendue à

l'une de nos écoles de garçons, à la cité-jardin.

Nous nous efforcerons de préciser, ci-après, dans des formules très simples, en dehors de toute abstraction doctrinale, les buts poursuivis par cette expérience, les conditions de son efficacité et la portée qu'on lui assigne dans l'organisation des établissements scolaires.

⁂

Il ne faut évidemment pas confondre les deux catégories d'enfants auxquels une pédagogie spéciale peut à bon droit être appliquée, et auxquels s'adressent des institutions tout à fait différentes, conjointement réalisées d'ailleurs dans les écoles choisies.

Il y a des enfants mentalement déficients, retardés, voire même anormaux en quelque mesure *au point de vue de l'intelligence :* ces enfants sont confiés à la *classe de perfectionnement.* Ce sont très souvent des enfants assez doux, inertes, dont l'esprit s'est mal développé. Ils ne peuvent pas suivre les programmes habituels de l'école et ne peuvent devoir leurs progrès scolaires qu'à des méthodes spécialement affinées dans le sens de l'observation stimulée, de la manipulation ou de la création des objets.

Il y a d'un autre côté, des enfants *de caractère difficile,* qui présentent des sautes d'humeur, qui sont violents ou cruels, ou sombres, ou exagérément romanesques, menteurs, fugueurs, trop inventifs, plus ou moins « impossibles à vivre ». Ceux-là ne sont pas anormaux ; ce sont souvent des enfants très intelligents, qui suivent normalement le cours de leurs études, qui même se classent dans les tout premiers ou qui s'y classeraient s'ils ne se rendaient pas aussi désagréables.

Ce sont aussi ceux qui, dans leur famille, sans qu'on comprenne toujours pourquoi, témoignent de dispositions singulières, difficilement acceptables : soit par exemple d'une insociabilité passionnée, quelquefois dangereuse, soit au contraire d'une affection trouble, exagérément obséquieuse ou démonstrative, à l'égard de l'un ou l'autre de leurs parents, d'un frère, d'une sœur, etc...

Les enfants de ce type sont naturellement nombreux parmi ceux dont la santé est menacée, dont le foyer est désorganisé par la maladie ou dont le malheur a brutalisé soit l'imagination, soit la sensibilité : c'est pourquoi nous avons tout d'abord affecté à l'Ecole de Plein air les vacations de notre assistance psychologue. Nous avons dès lors indiqué, comme suit, au personnel enseignant, les caractères dominants de l'effort entrepris et les points qui devaient solliciter son attention.

Toutes les fois qu'une question de caractère se pose, c'est à quelque degré une question de sociabilité, de relations, d'adaptation aux voisinages. Ce sont souvent les conditions de vie de l'enfant qui ont déterminé l'orientation mauvaise de ses instincts, de ses tendances ou de ses habitudes.

Quand ce ne sont pas les conditions générales de son existence, ce sont alors des événements brutaux ou caractéristiques, trop facilement oubliés ; ce sont des influences marquantes qui ont « timbré » la personnalité naissante, ou des détails familiers qu'il est difficile de déceler, d'abord parce que l'enfant ne les confie pas et surtout parce que peut-être il ne s'en souvient plus spontanément.

Quoi qu'il en soit et puisque justement, dans les conditions de travail d'une classe, les incidents que peut déterminer un caractère difficile, sont rendus de plus en plus fréquents, il doit être présumé que la cure de pareils travers ne pourra pas être entreprise au sein d'une collectivité d'enfants, au cours des exercices scolaires. Y ferait-on parfaitement la police des actes des élèves, on n'y peut atteindre ni les pensées, ni les sentiments profonds, qui cheminent et croissent sourdement quand l'enfant se tait, boude ou se résigne.

Si par ailleurs l'accoutumance, l'usure, les moyens arbitraux ou disciplinaires sont susceptibles de rendre bien des choses tolérables en classe, cela ne garantit pas pour autant l'avenir de l'enfant au point de vue du développement normal de ses instincts et de ses affections, au point de vue de ses orientations et décisions futures. Le silence n'est pas une promesse. C'est encore bien moins une conversion ou une garantie d'aptitude.

⁂

Un mot maintenant de la méthode employée. De même qu'au point de vue intellectuel on a découvert par un siècle de travail pédagogique les heureux résultats des méthodes libérales qui font appel à l'activité spontanée de l'enfant, — de même que justement aujourd'hui nul ne voudrait plus renier ces méthodes qui reçoivent tous les jours de magnifiques développements —, de même aussi, en ce qui concerne le redressement des tendances et des caractères, on a imaginé des cures de débridement, de libre confidence et d'expansion ; on en a constaté la puissance ; et c'est cette puissance que nous utilisons ici.

Le terme unique de psychanalyse, obscurci d'ailleurs par des allusions romanesques aux premiers travaux de Freud, s'applique à une technique générale sans doute, mais aussi à une diversité de méthodes particulières qui utilisent, pour la découverte des causes fondamentales de dérèglement du caractère et pour le redressement normal des forces directrices de la vie, le libre entretien du sujet, en tête à tête absolu, avec une personne chargée de la cure et spécialement formée à cet effet.

La confidence s'exprime, soit par des propos spontanés, soit par la réévocation des rêves, soit encore à l'égard des enfants par le dessin libre et par le commentaire de récits ou de petits spectacles. L'interrogatoire et l'intervention prédicative sont exceptionnelles et rares dans l'analyse.

***

Nous soulignerons maintenant quelques-uns des résultats les plus simples auxquels la psychologie moderne aboutit pour expliquer, pour commenter et pour permettre de diriger les rapports humains.

Le premier de ces résultats, c'est que dans les réactions qui se produisent entre deux ou plusieurs personnes, une grande partie est due, non pas du tout, comme on le croit généralement, au choc des caractères, mais tout simplement à la place que les acteurs occupent l'un par rapport à l'autre, à la forme de leur « constellation », à la structure du groupe qu'elles composent.

On commet bien des confusions, on se prive de tous les moyens d'une saine appréciation des choses si, avant de juger d'un incident, d'un choc, ou d'une série d'incidents et de chocs, d'une habitude de caractère et de relations, on ne commence pas par se demander ce qui là-dedans est venu d'abord d'une fausse position prise, ou bien ce qui découle fatalement des postes, fonctions ou rôles respectifs des personnages.

La conséquence directe de cette remarque est justement qu'une cure de caractère *ne peut pas être menée à fond par l'instituteur dans sa classe*. Le maître n'est en effet *pas seulement un témoin* : il a une autorité, il s'en sert, il joue un rôle non seulement directeur mais dictatorial en quelque sorte, en tout cas écrasant et singulier dans la vie mentale de l'enfant. Cela l'empêche d'observer sainement, non seulement parce que cela lui en enlève le temps, mais encore et surtout parce que cela modifie pour lui la perspective. L'enfant réagit sur son maître et le maître réagit sur l'enfant, en fonction justement des places de maître et d'élève...

Dans bien des vies secrètes d'écoliers, l'instituteur ou l'ancien instituteur sont en cause bien plus qu'ils ne le croient. Cela transforme du tout au tout le rapport ; et comme il s'y ajoute aussi la complexité des relations de l'enfant avec ses camarades de classe, il faut bien poser en principe que si l'observation psychologique constitue incontestablement l'un des devoirs principaux du pédagogue, elle ne lui permet pas, dans les conditions où il l'exerce, de parvenir dans tous les cas, et de parvenir complètement à la résolution des caractères difficiles. Il s'agit là d'une impossibilité radicale, essentielle, qu'aucune bonne volonté ne peut écarter tout à fait ; elle découle des conditions matérielles du problème, et ne cède à aucun bonheur particulier d'aptitudes.

Le maître crée un certain équilibre entre les enfants et lui-même ; cet équilibre est plus ou moins heureux suivant que le maître est plus ou moins habile ; mais que l'enfant sorte de l'école, qu'il se trouve dans un autre milieu, qu'il n'ait plus de « maître » à écouter, à imiter ou à suivre, et le problème se repose à nouveau dans son entier pour le salut de l'adolescent.

Il ne faut d'ailleurs pas se fier aux procédés employés pour l'ordre de la classe, fussent-ils les meilleurs. Il peut subsister parfois, dans le comportement courant des éducateurs, des méprises et des vues superficielles qu'il faudra dissiper un prochain jour : telle l'idée d'après laquelle une tendance fâcheuse se guérit ou doit être combattue « par son contraire ».

Car les idées qui passent dans notre esprit ne sont pas de simples spectacles, des mots et des images « à plat » dans la trame de la vie ; nos gestes ne sont pas l'expression directe et dépouillée de sentiments qui, simples eux-mêmes et dédiés à telle ou telle personne, à tel ou tel objet, sous-tendraient notre existence avec la rectitude des fils d'une étoffe tissée. Bien des paroles, bien des gestes, les nuances surtout de nos gestes et de nos paroles, manifestent notre personnalité propre ; et nos idées, nos affections, nos goûts, ce sont des « corps ». Ils ont deux faces : celle que nous voyons, sans doute, celle qui est éclairée dans la conscience, mais aussi la contre-partie, le côté noir ou négatif qu'il faut toujours explorer pour bien comprendre. Si l'on se borne à rechercher et à obtenir le silence, la disparition d'un travers ou défaut d'enfant, on n'en a pas plus supprimé la cause ou la menace que l'éclipse ou la nuit ne suppriment les astres familiers. « Ne pas faire » telle chose, et surtout « faire le contraire », c'est souvent faire la même chose, manifester la même tendance, encou-

rir le même danger d'avenir. Au point de vue du spectateur, au point de vue social immédiat, cela satisfait et en impose à coup sûr ; mais cela ne change rien au caractère. On connaît les échecs tragiques ou relatifs des disciplines ascétiques et aussi les drames des « enfants gâtés ». L'ironie des propos et le sournois des habitudes réconcilient aussi les apparences ou les passions contraires.

Tout cela met en garde l'éducateur : il faut autre chose que la discipline ou la suggestion pour guérir radicalement les difformités intimes du caractère.

***

Une autre découverte de la psychologie porte sur le caractère mutuel des ajustements entre personnes : elle est à la fois surprenante et cependant conforme à l'ordre courant de la physique.

Celui qui se plaint de la violence de telle ou telle de ses relations obligées, se doute-t-il qu'en réalité bien souvent, c'est lui-même qui s'y prête par une acceptation docile, par une soumission injustifiée, par un « appel du pied », par une provocation inconsciente ? Entre personnes voisines de toute fonction mutuelle, entre parents et enfants, entre élèves et maîtres, entre frères et sœurs, entre amis, il se produit automatiquement, soit à la longue, soit spontanément, une sorte de compensation. L'un offre en creux ce que l'autre présente en relief ; l'un appelle ce que l'autre impose. Cela aboutit quelquefois à un calme apparent, mais souvent à des effets lancinants ou atroces ; en tout cas cela existe presque toujours. Cela souligne, d'une manière frappante, le mirage de bien des impressions de contact personnel, à la fois vives, violentes, — trop violentes pour leur objet, — et aveuglantes, parce qu'elles obnubilent le sens critique. Ce qu'on « sent » d'autrui, — de l'autrui prochain et peu pratiqué, — c'est en soi-même qu'on le sent en réalité et d'abord ! Il faut tout un entraînement volontaire et perspicace pour être bien sûr de ne pas projeter, sur le visage extérieur, ce qu'on attend ou qu'on appelle de lui. Il y faut l'épreuve du contraire ; et c'est justement ce à quoi la passion, de haine ou de sacrifice, ne laisse pas spontanément consentir.

Cela porte, dans notre affaire, une autre conséquence. Pour que le maître puisse être certain d'entreprendre et quelquefois de réussir la cure des caractères difficiles, il faudrait qu'il se connaisse parfaitement lui-même. Nul ne peut parvenir à une tâche de ce genre, s'il n'est pas sûr de ne pas présenter à son insu des tendances fâcheuses à la domination, à la contemplation d'autrui, à telle ou telle forme courante mais un peu anormale de sentiments ou d'instincts, forme sur laquelle risquera de se mouler, par ajustement plus ou moins temporaire, le caractère du sujet. Quid alors de son avenir ?

Il en résulte que les personnes chargées de pareilles cures doivent être préalablement soumises à la méthode qu'elles seront chargées d'appliquer. Elles sont, comme on dit, « analysées » d'une manière qui non seulement les garantit contre les fâcheuses influences qu'elles auraient été susceptibles d'exercer, mais qui surtout leur fait voir, toucher du doigt et d'évidence les ressorts secrets, les mouvements inconscients auxquels elles auront à prendre garde au profond d'elles-mêmes.

Il s'agit ici, non seulement d'une épuration personnelle dont on pourrait rapprocher la formation des Jésuites par les exercices de Loyola, mais encore à proprement parler d'une initiation strictement individuelle, susceptible seulement d'être communiquée d'un maître à un disciple.

***

La personne que nous avons chargée du service, une Assistante Sociale diplômée, a reçu son initiation et sa formation en Suisse. Elle a appris le maniement des méthodes analytiques au cours d'une période de services qu'elle a accomplie dans les écoles du Valais sous la direction de M. le Docteur Repond, Président de la Société Suisse d'Hygiène Mentale, qui lui a délivré un excellent certificat de probation.

Elle est appelée à rencontrer, seule à seul, dans une pièce calme qui lui est réservée, les enfants que lui confie le directeur de l'école. Comme elle n'exerce aucune autre fonction, il ne peut pas y avoir confusion des rôles. Elle ne dirige pas d'exercices scolaires ; comme elle n'a par exemple nullement à annoter les dessins ou récits qui sont faits devant elle ; aucune interférence ne peut donc se produire entre les efforts de la classe et ceux de la psychologue. Elle est « témoin » et « confident », elle n'est ni directeur de conscience, ni juge, ni même « instituteur ». Le caractère absolument confidentiel des séances en tête à tête a pour effet, non seulement de mettre l'enfant en confiance, mais encore d'éviter la production intercurrente de toute influence extérieure, au cours des entretiens de cure.

Ces conditions sont extrêmement favorables au travail entrepris : elles sont aussi fondamentales et indispensables.

Est-ce à dire que la classe et sa méthode vivante, le maître et sa sagacité n'aient rien à faire dans la cure? Est-ce à dire que l'analyste opère vraiment « seul » ? Il ne le prétendrait pas lui-même. Il est un élément de la constellation ; mais justement, le plus « inerte » en apparence et le plus prêt à s'effacer. Or, la vie est action ; celle de l'enfant l'est éminemment, à l'état naissant. C'est la poursuite normale de l'existence qui fournit, à la confidence, les matériaux abondants qu'il faut identifier, trier, replacer et coordonner. Ce sont seulement des échantillons, des éclats ; ce sont des échappées. La vie normale est ailleurs, elle a ses observateurs et ses partenaires. C'est l'alliance des maîtres et de l'analyste qui, complétant la documentation de celle-ci, lui permet de « pister » les manifestations intéressantes et les tendances capitales ; et c'est surtout la perfection, le naturel et la stimulation des méthodes pédagogiques, l'ordre heureux d'une discipline libérale qui, au moment où la cure s'oriente, où le caractère se redresse, accélèrent la guérison et permettent d'en assurer la portée, à la fois fructueuse et définitive. Il faut donc une parfaite cohésion d'efforts, entre tous les « correspondants » de l'enfant ; et, si l'analyse est indispensable pour peigner les écheveaux de l'inconscient, c'est dans la classe et dans la famille que tout se déploie et revit. La classe et la famille sont « le brillant », le lumineux, le champ ouvert, de cette aventure dont le revers obscur se déroule aux yeux du praticien.

⁂

On comprend bien qu'il ne peut être assigné à une cure de cette nature aucune durée prévisible à l'avance. Le sujet se confiant, se manifestant dans une liberté absolue, ne livre que peu à peu le significatif et l'essentiel. Cela se produit par crises souvent. On ne peut s'y attendre à date fixe. C'est dire qu'il y faut beaucoup de prudence, de patience, et qu'on ne saurait obtenir à terme fixé, dans les premiers mois notamment, des résultats complets et définitifs.

On peut cependant, d'une manière générale, esquisser le plan de ce qui se passe chez le sujet et la manière dont le travail entrepris se manifeste ou se systématise aux yeux de celui qui y assiste ou de celui qui le provoque.

La marche générale du travail analytique dans l'âme de l'enfant comporte tout d'abord une détente, une décharge, une purge en quelque sorte de ce qui l'oppresse, de ce qui pèse sur sa vie et la dirige à l'insu de tous et de lui-même.

Le sujet produit cette décharge en toute liberté. Seulement, comme il est intelligent, comme à touches discrètes on souligne à ses yeux l'essentiel et comme aussi, de ce qu'il raconte ou dessine, il garde évidemment un certain souvenir plus profond même que le mot à mot, alors l'enfant prend conscience justement de ce qui le désaxait. Or, nous savons tous que le meilleur moyen de perdre une habitude, c'est d'y faire attention au moment même où elle se manifeste. En d'autres termes, ce qui d'inconscient devient conscient se détruit presque toujours de soi-même, et en tout cas se redresse beaucoup plus facilement, comme sans effort.

Le deuxième temps de la cure, pour l'enfant qu'on y soumet, c'est donc la vue claire, la prise de conscience de ce qu'il avait oublié, ou à quoi il ne prêtait plus attention.

Cela ne demande pas de commentaire bien entendu ; c'est d'autant plus intime et plus profond qu'on n'y insiste pas, que l'enfant le vit sans qu'on le lui fasse entendre. Il se produit enfin, en règle générale, en dernier lieu, un phénomène de transfert, c'est-à-dire un report sur la tête de l'analyste des tendances exagérées ou maladives qui gênaient la vie de l'enfant : la violence, la cruauté, la contemplation anormale, l'affection déréglée, etc...

Le psychologue alors s'efface ; il liquide ce qui s'était fixé sur lui. La cure est en somme terminée. Par quel procédé? Affaire d'espèce, de jugement et de technique. C'est la réplique de la sagesse et de l'expérience à l'exaltation du travers.

⁂

Le caractère intime d'une pareille entreprise, le secret absolu qui la couvre à l'extérieur du cabinet de rendez-vous concourent évidemment avec d'autres circonstances plus intellectuelles pour donner au travail un aspect extérieur différent de celui que nous venons d'exposer.

On peut à ce nouveau point de vue indiquer que, du côté du spectateur, la cure analytique présente également trois phases.

On procède d'abord au jalonnement des points essentiels du souvenir, des tendances extérieures manifestées, des difficultés rencontrées, des échecs subis, etc...

Ensuite, quand le champ des recherches est ainsi bien connu, vient une exploration plus prenante, plus approfondie de ce qui vit au fond du sujet, de ses affections, de ses passions, de ses instincts, etc..., de ce qui le dirige en réalité.

Quand cette exploration a touché le tréfonds, alors s'amorce spontanément une

phase de reconstruction, où le caractère de lui-même se redresse et se développe à nouveau avec une orientation différente.

Inutile de souligner la logique intrinsèque d'un pareil processus. Nous l'avons sommairement dessiné pour appeler l'attention du lecteur sur la justification profonde du caractère hésitant et provisoire — en apparence — des premières activités du service.

Cette même triade de jalonnement, exploration et reconstruction, c'est aussi le plan d'après lequel l'œuvre de notre Assistante de Psychologie doit s'insérer graduellement dans l'ensemble de l'organisation et de l'avenir de nos écoles.

Pendant ses premiers mois d'action, elle est appelée à prendre de nombreux contacts avec les directeurs des écoles, avec le médecin-inspecteur, avec les instituteurs et avec les familles. Elle cherche et détermine ainsi ses points d'appui.

Maintenant qu'elle a fait la preuve de ses qualités de discrétion, d'habileté, d'accommodation facile et heureuse aux difficultés diverses de la vie et du progrès de l'école, elle aura dans un avenir prochain à étudier et à manifester la manière beaucoup plus étendue dans laquelle elle peut collaborer au redressement mental et physique de nos enfants, au soutien, au progrès et au perfectionnement des méthodes pédagogiques de l'école. Elle le fera, en toute harmonie, dans les conditions heureusement inéluctables que nous avons plus haut esquissées.

C'est seulement alors, au terme sans doute d'une nouvelle année d'efforts, que nous aurons donné à l'Ecole de Plein Air, notamment, grâce à la classe de perfectionnement et grâce aussi à la psychothérapie profonde, le visage, que nous avons entendu lui conférer, d'une institution pédagogique entièrement originale et d'une fécondité complète en vue du redressement de la santé physique et morale des enfants.

Nous devons, en terminant, remercier M. Masbon, Directeur de l'Enseignement Primaire de la Seine, et M. Paul Gason, Inspecteur Primaire, qui ont autorisé cette expérience. Nous espérons qu'elle portera ses fruits, ses conséquences heureuses au delà même de notre préoccupation initiale d'hygiène mentale et de sociabilité.

Sur l'expérience des classes d'orientation

(Deux extraits du rapport de M. Le Lay, *Professeur)*

Discernement des Aptitudes

Le but principal des classes d'orientation était de chercher à discerner les aptitudes des enfants, afin de les diriger vers les études pour lesquelles ils présenteraient les meilleures dispositions.

Cette partie de l'enquête est celle qui a donné matière aux développements les plus abondants. Elle est, cependant, nous semble-t-il, la moins satisfaisante.

A la question : *Les méthodes employées ont-elles facilité le discernement des aptitudes ?*

36 centres sur 44 ont répondu affirmativement.
4 — 44 ont répondu négativement.
4 — 44 ont répondu de façon indécise.

Certaines réserves sont assez curieusement fondées ; ainsi celles du centre de Brives : « L'expérience des classes d'orientation laisse trop croire que les maîtres jusqu'à ce jour n'ont fait leur métier que par habitude, alors que la plupart d'entre eux exerçait un véritable sacerdoce. »

Les indications portées aux dossiers sont en général fort différentes d'un centre à l'autre et l'on regrette qu'elles manquent souvent de précision. Si nous comparons les fiches d'orientation employées par divers centres, nous constatons, par exemple, qpe la fiche de *Sens* comprend 25 rubriques pour les aptitudes, celle de *Mortaix*, 11, celle de *Besançon*, 5 seulement. Dans ces conditions les termes mêmes changent de valeur selon le centre parce que des précisions sont données à tel endroit qui manquent totalement à l'autre.

Malgré cela, il faut dire que les observations rassemblées sur ces fiches diffèrent sensiblement des vagues indications que nous étions habitués à lire sur les bulletins trimestriels. Elles sont plus nombreuses, plus variées, plus profondes. On ne se contente plus d'une appréciation générale : paresseux, insuffisant, excellent élève, etc... On cherche les causes, on analyse, on veut fonder un

jugement. On ne se contente pas d'apprécier seulement le rendement scolaire des enfants, on cherche à pénétrer leur caractère, leurs aptitudes, leurs réactions.

Si les renseignements fournis laissent parfois à désirer, cela tient, croyons-nous, surtout au fait que les maîtres se sont trouvés brusquement mis en présence de *problèmes nouveaux, pour la solution desquels on ne leur avait indiqué aucune méthode.* Il leur a fallu d'eux-mêmes *improviser.* Ils ont dû analyser leur enseignement, l'adapter à des conditions nouvelles, l'organiser de façon à susciter les manifestations d'aptitudes, coordonner plus étroitement les divers enseignements. Ces remarques ne sont d'ailleurs nullement une opinion du rapporteur, elles sont l'expression des judicieuses observations faites sur leur travail dans la classe d'orientation par des directeurs qui s'y sont donnés et par des professeurs qui y ont pris un intérêt captial. (M. G. I., de Sens, par exemple.)

Il en est résulté une richesse d'observations et de notations dont nous ne pouvons que nous réjouir. Mais *il faut regretter le manque d'unité* dans ces indications, leur caractère subjectif dû sans doute à ce que peut-être on n'avait pas assez déterminé les conditions de l'expérience, à la diversité de la terminologie et aux dispositions particulières des maîtres.

Le Livret d'observation (Fontègue)

Le moment est venu de parler du livret d'observation proposé par M. l'Inspecteur Général Fontègue.

Son succès n'a pas été énorme. En général, les réponses sont concordantes : *il est trop compliqué.*

M. le Proviseur du Lycée de Besançon m'écrit à ce sujet : « Je me permets de vous signaler que la fiche Fontègue s'est révélée à l'usage pratiquement inutilisable. Malgré toute la bonne volonté apportée par les membres du personnel pour l'établir, nous n'avons pu, au cours de nos séances hebdomadaires, répondre qu'à un petit nombre de questions, ce qui nous a donné des fiches fragmentaires et des renseignements trop abstraits et décousus. Je crois qu'il y aurait intérêt à proposer pour les classes d'orientation une fiche simplifiée analogue à celle dont nous nous sommes servis pour le premier trimestre et à constituer ensuite pour chaque élève un petit dossier analogue à ceux que je vous fais parvenir. »

La plupart des centres ont agi de même et ont employé une fiche plus simple.

A quoi tient cette opposition quasi unanime ?

Vraisemblablement à la nouveauté du livret. On ne s'improvise pas observateur de l'enfant dans les conditions exigées par le livret Fontègue. Devant la multiplicité de ses rubriques ils ont eu l'impression d'une telle complexité qu'ils ont préféré renoncer à le remplir. De plus, bon nombre des questions posées auraient demandé qu'on eût recours à des procédés d'investigation auxquels on est peu habitué et qui diffèrent un peu des procédés strictement classiques.

A vrai dire, loin de compliquer les questions, le livret Fontègue les simplifie, parce qu'il analyse chaque « faculté » de façon à permettre une plus facile appréciation. C'est ce qu'ont senti bon nombre de maîtres qui reconnaissent que ce livret, bien que trop compliqué, est un guide précieux pour l'orientation.

Les fiches simplifiées que l'on propose nous semblent au contraire compliquer beaucoup les observations. Elles ne permettent que des réponses vagues, dont on ne peut tirer aucune conclusion. A leur lecture on est conduit à poser une foule de questions dont on ne trouve nulle part la réponse.

Un exemple: Quand nous lisons une observation comme celle-ci : Mémoire bonne, ou mémoire passable, il nous est impossible de savoir ce que l'on a voulu indiquer et l'on ne peut tirer de cette observation aucune conclusion valable. Les rubriques suivantes sur la mémoire des écoliers que j'emprunte à Edouard Claparède feront comprendre notre pensée :

« S'informer de la mémoire d'un écolier... n'est-ce pas avant tout se demander : 1) comment il acquiert ce qu'il doit retenir (acquisition rapide ou lente) ; 2) combien longtemps il retient (mémoire durante ou mémoire oublieuse) ; 3) Comment il utilise ce qu'il sait, si ses souvenirs sont aisément évoqués (mémoire complaisante ou mémoire lente) ; 4) Si sa mémoire est meilleure lorsqu'on l'interroge ou lorsqu'on lui fait reconnaître les objets, ou, au contraire, lorsqu'il évoque spontanément ses souvenirs (mémoire provoquée, mémoire de recognition, mémoire spontanée) ; 5) Si sa mémoire est forte ou faible (fidélité du témoignage) ; 7) Si elle est hésitante ou s'il faut un départ exact entre les images indécises et les souvenirs authentiques (mémoire sûre) ; 8) Si elle est plutôt passive, brute, mécanique, si les souvenirs s'y fixent d'eux-mêmes comme sur une plaque photographique, ou bien si la mémoire est logique, mnémotechnique, active, si la fixation résulte avant tout d'une activité plus ou moins volontaire.

On pourrait faire des remarques analogues sur l'attention, l'imagination, l'activité. Le

livret Fontègue avait précisément pour but de guider les orienteurs vers une analyse de l'esprit. C'était dans l'expérience la part de la psychologie de l'enfant, celle à laquelle nos maîtres étaient le moins préparés. Aussi ne nous étonnons-nous pas de l'accueil peu enthousiaste qui lui a été fait.

Pourtant des maîtres de la classe d'orientation ont senti le besoin de faire appel, *pour mieux connaître leurs élèves*, à des procédés autres que ceux que nous avions l'habitude d'employer. M. Gal, à Sens, signale qu'il a été amené à utiliser les tests, sans souci d'un rigoureux pourcentage, certes, mais pour se renseigner rapidement sur certains aspects des aptitudes des élèves qu'il n'aurait peut-être pas découverts autrement. A Sèvres, Mlle Farenc signale qu'elle a été elle aussi amenée à se demander s'il n'y avait pas des procédés plus rapides pour connaître les enfants et si le recours à des tests appropriés à ce but ne serait pas d'un grand secours ? Et elle nous apprenait qu'elle avait fait appel à Mlle Weinberg pour élaborer des tests qu'on puisse utiliser dans les classes d'orientation. Il est bien évident que des tests bien étudiés permettraient aux maîtres qui s'y seraient exercés de remplir facilement le livret Fontègue et de rassembler ainsi sur les enfants de précieux et plus complets renseignements. Il n'est pas sans intérêt de signaler que les professeurs de Besançon ont senti l'utilité que présentait le livret proposé, mais qu'ils ont éprouvé des difficultés pour le remplir parce qu'ils n'avaient pas les éléments indispensables. Sans doute est-ce pour cela qu'ils ont exprimé le désir que ce livret, malgré ses questions déjà très nombreuses, fût encore complété de deux manières :

1) Par l'adjonction d'un commentaire sur les meilleures méthodes d'observation des enfants ;

2) Par l'adjonction d'une série d'exercices types pouvant servir de modèles aux professeurs.

Il peut se faire que l'absence de ces deux éléments ait été la cause de l'attitude négative prise en fin d'année précisément par le centre de Besançon.

Le livret Fontègue ne peut donc être rempli que si l'on enseigne aux maîtres les méthodes nécessaires pour une observation plus complète de l'enfant. Il est très intéressant de remarquer que des professeurs de centres différents et sans aucun rapport les uns avec les autres sont arrivés d'eux-mêmes à cette conclusion. Ils sont de même arrivés à constater que l'utilisation des tests, *qui ne diffèrent que très peu des exercices scolaires habituels*, pouvait se faire très facilement et sans que les enfants aient pu soupçonner à quelle sorte d'examen ils étaient soumis. Peut-être y aurait-il là un moyen de gagner du temps qui donnerait satisfaction à ceux des maîtres qui ont manifesté quelques craintes pour les études des enfants.

Conclusion

Nous voici parvenus au terme de ce long rapport... dans lequel nous nous sommes efforcés de condenser... les renseignements très nombreux et très riches qui nous sont parvenus. Demandons-nous... quels enseignements peuvent être tirés de l'expérience qui vient de se dérouler.

Nous venons de le voir, ces enseignements sont nombreux et présentent un haut intérêt. Nous pouvons maintenant répondre à la question posée au début : il semble ressortir nettement de l'expérience faite qu'une meilleure répartition des élèves dans le second degré peut se faire au moyen de la classe d'orientation et cela, sans nuire aux études des élèves. Nous n'entendons point dire par là que l'expérience se soit poursuivie dans des conditions parfaites d'une expérience rigoureuse. Il y aura des améliorations à faire dans la suite. Mais, du moins, a-t-on le droit d'affirmer qu'elle a ouvert des horizons dont notre enseignement ne peut que profiter.

L'expérience a-t-elle montré la supériorité d'une discipline pour le discernement des aptitudes ? Nous ne saurions l'affirmer. Il semble, au contraire, que toutes les disciplines puissent y contribuer ? Pourtant le français paraît avoir une faveur toute particulière. Ceci n'a rien qui doive surprendre quand on sait la variété infinie d'exercices permise par notre langue où se peuvent manifester toutes les aptitudes les plus diverses.

Rappelons ici la révélation pédagogique dont parlait M. l'Inspecteur général Monod. Des méthodes nouvelles sont apparues et il serait bon à notre avis que les futurs maîtres des classes d'orientation pussent en prendre connaissance. Il ne s'agit nullement de les imposer et M. Couissin, qui a exprimé cette crainte, a été pleinement rassuré par les réponses qui lui ont été données. Mais de les présenter à titre d'indication aux maîtres pour qu'ils puissent au besoin s'en inspirer.

Enfin il est intéressant de noter que les maîtres se sont sentis obligés de chercher les moyens d'obtenir une meilleure connaissance des enfants. Il faut donc mettre à leur disposition les moyens d'y parvenir. Cet aboutissement à la psychopédagogie marque une intéressante évolution dans le développement de notre enseignement dont nous ne pouvons augurer que du bien.

Au cours de la discussion qui s'est engagée à la Commission, M. Monod a eu l'occasion de rassurer M. Couissin sur divers points. Notamment sur la liberté pédagogique des maîtres.

Il ne nous est pas possible de résumer ici les discussions qui se sont engagées au cours des nombreuses réunions de la Sous-Commission et de la Commission. Il est indispensable cependant de noter que se sont posées les questions suivantes, lors de la dernière réunion. M. Couissin a exprimé la crainte que les classes d'orientation ne fussent instituées que pour dégonfler certaines sections de notre enseignement et en particulier la section classique. Tous apaisements lui ont été donnés sur ce point : il s'agit d'orienter sans préopinion.

La question des types pédagogiques s'est aussi posée. M. Couissin défend le latin et déclare qu'il est partisan de types permettant de commencer le latin dès le 1er octobre. Il exprime même le désir que l'on puisse faire les options dès le commencement de l'année en commençant par se conformer a l'avis des parents pour donner par la suite des conseils.

Il nous a semblé que c'était là la condamnation de l'orientation par le retour au *statu quo ante*. M. Couissin fit valoir qu'il n'était pas possible dans l'expérience actuelle de se placer uniquement au point de vue d'une spécialité et que si certains demandaient le latin dès le début, d'autres ne le demandaient nullement. Nous rappelons l'opinion de M. G. I., agrégé de grammaire, qui est d'un avis tout différent de celui de M. Couissin.

Enfin la question du niveau de la classe d'orientation a donné lieu également à un vif échange d'idées. Doit-on la placer au niveau de la 6e actuelle, en somme en faire une 6e d'un caractère particulier ? Ou au contraire, doit-on la placer avant cette classe, au niveau de la 7e ?

Si nous tenons compte de l'expérience que nous avons analysée devant vous, il nous faut reconnaître que personne ne s'est élevé contre la classe au niveau de la 6e. Les professeurs de cette classe semblent au contraire satisfaits de ce niveau qui leur permet, au début des études du second degré, de surveiller et de guider des enfants en les soumettant à des méthodes nouvelles différentes de celles auxquelles ils étaient habitués. Nous pensons aussi que, psychologiquement, il est préférable de ne pas trop abaisser l'âge de l'orientation. Plus nous l'abaisserons, plus nous courrerons le risque de rencontrer des difficultés dans l'observation des aptitudes parce que leur différenciation est moins nette à mesure que nous descendons dans l'échelle des âges. Elle s'accentue au contraire à mesure que l'enfant grandit. Il y a donc intérêt à faire l'orientation à un âge qui, sans être très avancé, n'est cependant pas trop tendre.

Votre Commission est finalement arrivée aux conclusions suivantes, que nous soumettons à votre approbation :

1) Que les dispositions de l'arrêté du 29 mai 1937, instituant à titre d'expérience des classes d'orientation dans certains centres secondaires (adopté par 10 voix et 2 abstentions) soient prorogées jusqu'à la fin de l'année scolaire 1938-1939.

2) Qu'il soit apporté un soin particulier au choix des centres, de manière que les trois ordres d'enseignement puissent y participer dans la mesure du possible. (Adopté à l'unanimité.)

3) Que soit maintenue la liberté pédagogique des centres dans le choix du type des méthodes d'enseignement, à l'exclusion du type 3 (sans latin ni langues vivantes) et étant entendu que pourraient être tentés des essais d'un type avec latin et langues. (Adopté à l'unanimité.)

4) A l'intérieur de chaque type, que soient fixées plus rigoureusement les conditions de l'expérience et que soit assurée une participation plus harmonieuse de professeurs des divers ordres d'enseignement. (Adopté à l'unanimité.)

5) Que les horaires de latin et de langues vivantes soient comparables à ceux des classes de 6e ordinaires ou des années préparatoires des E. P. S. (Adopté à l'unanimité.)

6) Que les enfants ne soient pas admis dans les classes d'orientation après l'âge de 13 ans. (Adopté à l'unanimité.)

7) Que soient recommandées les réunions d'information des parents d'élèves et admis dans ces réunions les représentants qualifiés des associations de parents. (Adopté à l'unanimité.)

8) Qu'un stage pédagogique analogue à celui de l'année dernière soit organisé. (Adopté à l'unanimité.)

9) Qu'il soit institué à titre d'expérience, en 1838-1839, dans certains centres scolaires, une Commission susceptible de conseiller les familles au moment où elles ont à décider si leurs enfants doivent ou non poursuivre leurs études dans l'enseignement du second degré. (Adopté par 5 voix contre 3 et 2 abstentions.)

Les méthodes de mesure

(*Résumé de la Conférence de* M. H. Piéron *au Congrès des instituteurs*)

1° Pourquoi mesure-t-on ?

Les nécessités de l'organisation sociale impliquent des choix, des sélections, c'est-à-dire des comparaisons et des classements. Ceux-ci peuvent se faire directement quand on a affaire à un petit nombre d'individus et à des caractères apparents : on mettra d'un côté le plus grand et de l'autre le plus petit de deux individus ; mais si, comme c'est la règle, on doit classer un grand nombre d'enfants, du point de vue de leurs connaissances ou de leurs aptitudes, on est contraint de fonder le classement sur des notations individuelles, des appréciations numériques, des mesures.

2° Que mesure-t-on ?

Il y a des mesures physiques qui paraissent relativement simples, commes le poids ou la taille, le périmètre thoracique ou le métabolisme ; encore faut-il bien préciser les conditions de ces mesures pour avoir des valeurs numériques satisfaisantees.

Le plus souvent on doit classer les individus d'après des capacités, des « efficiences » apparaissant au cours de l'exécution de certaines consignes, de certaines tâches, ce qui implique une collaboration active des sujets mesurés : une force musculaire au dynamomètre, la vitesse dans une course, la hauteur du saut, la rapidité de réaction, le rendement dans l'exécution d'un travail et sa stabilité (barrage de lettres, par exemple, donné comme une « mesure d'attention »), la validité du travail exécuté (calcul, écriture correcte sous dictée, etc.).

En matière pédagogique, il y a quatre catégories de capacités sur lesquelles on peut se fonder pour établir des classements, par une mesure d'efficience dans la tâche imposée : capacité de *manifester des connaissances* (historiques, géographiques, scientifiques, etc.), de *mettre en œuvre des mécanismes acquis* (la parole, l'écriture, le calcul, etc.), d'*appliquer dans des cas variés des recettes générales apprises* (une règle de trois, par exemple, ou une méthode de solution des équations du second degré, l'emploi d'un dictionnaire ou d'un atlas, etc.) enfin de *se débrouiller dans des situations nouvelles*, c'est-à-dire résoudre des problèmes sans recettes appropriées, de faire preuve d'intelligence. Dans les examens et les concours, les quatre catégories d'efficiences interviennent, mais très inégalement suivant les cas, et l'on ne se préoccupe généralement pas de ce que l'on veut mesurer et du but du classement que l'on doit effectuer : pour le contrôle des connaissances acquises, du degré d'habileté à manier les mécanismes courants, et de la capacité d'appliquer des recettes, tous résultats de l'éducation, qui sont fonction à la fois des capacités propres de l'enfant, de la continuité de son effort et de la valeur pédagogique des méthodes employées, ce sont là des efficiences dont le contrôle permet de différencier, de sélectionner les individus qui peuvent être considérés comme convenablement préparés par un cycle donné d'études, au premier, second ou troisième degré, ce qui est le but normal d'un examen de fin d'études.

Mais quand, dans un concours, une épreuve de sélection, parmi des sujets dont on s'est préalablement assuré que le niveau de formation éducative était satisfaisant, on veut choisir les plus aptes à subir une certaine formation, intellectuelle ou professionnelle, il faut connaître les capacités propres des individus sous l'écorce des apparences (faussant souvent les évaluations par une préparation trop habile qui permet de faire illusion), et, dès lors, on doit évaluer l'intelligence sous la forme appropriée à la voie dans laquelle elle doit s'engager. Les épreuves doivent donc être très différentes de celles qui conviennent aux examens de fin d'études, et la science, si nécessaire des examens et concours, pour laquelle j'ai proposé le nom de « Docimologie », imposera à cet égard des réformes essentielles. Le contrôle expérimental des notations d'examens (en particulier dans l'importante étude de Laugier et Weinberg sur le baccalauréat) a bien montré le peu de confiance que méritaient à l'heure actuelle les valeurs numériques données par des examinateurs même très entraînés ; or, une des raisons, c'est que celui qui doit mesurer ne sait pas très bien ce qu'il mesure et que, de l'un à l'autre des examinateurs, l'importance donnée à l'une ou à l'autre des quatre formes d'efficience que nous avons énumérées diffère beaucoup.

Que signifie la mesure ?

Dans certains cas, on peut être appelé à mesurer des grandeurs pour lesquelles con-

viennent des appréciations numériques en unités définies ; une force dynamométrique est donnée en kilogrammes, un temps de réaction en centièmes de seconde. Dans d'autres cas, on arrivera à des numérations relativement simples encore, comme pour des fautes dans une dictée ou dans une série d'opérations arithmétiques. Dans d'autres enfin, on n'a plus de bases numériques définies, comme lorsqu'on note par un chiffre une composition française.

Les différences paraissent très grandes dans ces trois cas ; elles ne le sont pas autant qu'elles le paraissent. En effet, dans la dictée, le nombre de fautes ne peut avoir la même signification, au point de vue de la mesure, suivant la nature et la longueur du texte et, avec un certain nombre de fautes, si le texte est différent, un sujet peut être cependant supérieur à un autre qui n'en a fait que moitié moins. Même pour des mesures de force ou de vitesse, les conditions sont aussi essentielles (rôle des groupes musculaires en jeu, d'une inhibition possible par la douleur, etc.).

Le fait, qu'un sujet donne une pression en kilogrammes double d'un autre, ne permet pas de dire simplement qu'il y a une force double pour l'évaluation de la supériorité, car il y a une marge limitée des capacités humaines, et la valeur d'un progrès de même grandeur numérique est très différente suivant que l'on est plus ou moins près du plafond.

Le gain d'une seconde pour une course de cent mètres est peu de choses en soi, et ne compte pas beaucoup dans la comparaison des vitesses de jeunes gens non entraînés, mais représente une supériorité considérable quand il s'agit d'athlètes en compétition pour le record du monde.

La signification de la mesure, c'est uniquement celle d'un classement. Le champion, qui est mis en première place, l'est grâce à une appréciation numérique de son efficience, et le chiffre, dépourvu de valeur absolue, est destiné, à permettre, par comparaison, de situer une place dans un classement hiérarchique.

Toutes les valeurs numériques, quelles qu'elles soient, sont susceptibles d'unification, par traduction statistique en valeurs de rang, par un « centilage » ou « décilage » (tel chiffre signifiant que, sur cent individus ou dix individus, ou groupes d'individus, celui qui l'a obtenu est le premier ou le dernier, ou occupe tel ou tel rang déterminé, au-dessus ou au-dessous du médian représenté par le 50e centile ou le 5e décile).

Quelle valeur peut avoir la mesure ?

La valeur de la mesure est extrêmement différente suivant la manière de mesurer, et l'on doit faire un grand effort de « métrologie » pédagogique pour le perfectionnement des méthodes d'appréciation, des méthodes d'examen. La psychotechnique fournit à la jeune science docimologique d'importantes directives à cet égard.

Il faut en effet, comme on fait la preuve en arithmétique, se soucier de contrôler les mesures, et fonder sur des données scientifiques, expérimentales, l'appréciation de leur valeur propre, de la confiance qu'on leur peut accorder. Les premiers résultats des recherches docimologiques montrent combien il est nécessaire de modifier les errements usuels. Il faut définir ce que l'on veut mesurer, assurer des conditions précises pour diminuer la variabilité, préparer à leur tâche difficile ceux qui doivent mesurer — ce dont on ne s'est jamais encore préoccupé — et contrôler la variabilité des notations (en éliminant les examinateurs qui ont des coefficients propres de variabilité trop élevés), enfin assurer par des moyens appropriés plus d'objectivité et de comparabilité.

C'est à quoi s'est attelée, depuis bientôt un demi-siècle, la psychologie expérimentale et sa branche spécialisée, la psychotechnique avec l'emploi des tests, qui sont des épreuves très semblables au fond à des compositions, mais dont les conditions d'application et de notation uniformisées permettent des classements satisfaisants.

En fait, l'étude des transmissions héréditaires de capacités mentales, mesurées au moyen de tests convenables, a fourni des coefficients, pour la parenté de jumeaux, de cousins, etc., identiques à ceux qui ont été obtenus pour la transmission de caractères physiques, ce qui est la preuve expérimentale de l'égale validité des deux catégories de mesures, précieux encouragement et grande leçon.

Les Sociétés d'enfants de 2 à 7 ans *(extrait)*

Par M.-L. Soustre, *Inspectrice primaire*

I. Les réfractaires

Les isolés sont-ils nombreux dans les sociétés de jeunes enfants ? A quelles tendances obéissent-ils en se séparant des groupes organisés ?

Il est assez difficile de déterminer de façon absolue la proportion des isolés. Reprenons d'une enquête menée auprès d'institutrices d'écoles maternelles, les renseignements suivants :

— *Sans parler des moins de quatre ans qui ne se groupent qu'en fin d'année, il n'y a qu'une minorité d'isolés. On peut en observer 10 à 15 % au commencement de l'année, nombre qui diminue peu à peu pour arriver à zéro en fin d'année.*

— *Les isolés sont plus nombreux parmi les plus jeunes ; à partir de quatre ans, il y en a très peu.*

— *Très peu d'enfants ne jouent pas ; le pourcentage est plus élevé chez les bébés. Dans la section des grands, 5 ou 6 % au maximum. Au début de l'année scolaire les enfants ne se connaissent pas, mais les anciens animent la récréation et invitent les nouveaux, les sympathies sont vite créées.*

— *J'ai compté dans ma classe 4 isolés sur 45 élèves (enfants de 5 à 6 ans).*

— *Les isolés sont rares, deux sur cinquante. Evidemment la proportion des isolés varie ; au début de l'année, les nouveaux s'adaptent plus ou moins vite.*

— *Il est difficile de dire dans quelle proportion s'observent les isolés, les bébés (2 et 3 ans) restent volontiers seuls, les nouveaux également dans les premiers temps de leur scolarité.*

— *Le nombre des isolés va diminuant du début à la fin de l'année scolaire. Il est presque nul à la fin de l'année.*

— *Les isolés sont une proportion infime à partir de trois ans. Proportion des isolés : 1 %.*

Les deux réponses extrêmes sont donc 15 % et 1 %. En général il y a peu d'isolés. Cependant nous remarquerons que ce nombre est en raison inverse de l'âge. Les enfants de deux et trois ans s'adaptent difficilement aux groupes sociaux. D'autre part la proportion des isolés est sensiblement élevée pendant les premiers jours de l'année scolaire. Nous pouvons en conclure que l'intégration à un groupe social ne se fait pas sans une adaptation préalable. Le temps d'adaptation est variable selon les individus. Les enfants normaux s'agrègent très vite. Les autres, pour des raisons diverses que nous allons étudier, éprouvent des difficultés parfois insurmontables à vivre dans la communauté enfantine. Les inadaptables ne sont plus alors de simples isolés, mais des réfractaires, et leur isolement semble être le signe d'une tare physique ou mentale. Ainsi le coefficient de normalité peut-il être déterminé en partie par le temps, relativement bref, de l'adaptation à l'organisme social. Toute difficulté d'adaptation signifiera soit une déficience, soit une anomalie.

Quelle est la cause la plus fréquente de l'isolement ? Les raisons multiples qu'on nous a suggérées, si nous jetons un coup d'œil d'ensemble sur les résultats de l'enquête, se traduisent ainsi : santé, timidité, défiance, caprice, égoïsme, habitudes vicieuses, imagination exaltée, différences sociales.

Voici quelques cas intéressants.

— *La cause essentielle de l'isolement durable d'un enfant est la raison de santé. René, trois ans et demi, a mal aux yeux. Il s'écarte des autres. Il arrive que certains enfants s'isolent momentanément. La maîtresse les questionne. Marie ne joue pas parce qu'elle est fatiguée. Jojo parce qu'il est enrhumé.*

— *Les enfants isolés sont des malades ou des timides, qui s'effrayent du bruit et de l'agitation des autres, ou bien encore des enfants défiants et névrosés. Liliane, 3 ans et demi, est une enfant chétive, très pâle, qui a de mauvaises habitudes et une lourde hérédité nerveuse. Inscrite à l'école depuis deux mois, elle ne s'est jamais mêlée aux autres enfants. Les premiers jours elle criait et ne se calmait que si on la laissait seule dans une pièce avec une femme de service. Maintenant elle reste au milieu des autres, mais elle s'isole. Invariablement elle s'asseoit à la même place, bras repliés sur les yeux, regardant à peine les autres ; ne bougeant pas. Des « grandes » ont essayé de la distraire, de lui présenter des jouets. Dès qu'une enfant s'approche d'elle, elle pousse des cris, elle en a même griffé une qui voulait la caresser. Elle crie également si l'on s'asseoit à côté d'elle. En classe aucun jeu ne l'a encore tentée. Elle*

se place sur une chaise devant la porte, loin des autres, et garde la même attitude qu'aux récréations. Cette enfant présente le cas typique du réfractaire.

Il ne faut pas conclure qu'une adaptation difficile signifie une impossibilité radicale de sociabilité. Il est des cas curieux de transformation brusque. Tel enfant qui a pleuré chaque jour pendant des semaines, qui a réclamé à cris perçants sa maman et sa maison, devient parfois le plus joyeux compagnon de l'école. Il suffit, par exemple, qu'il soit arrivé le premier à une course pendant la leçon de gymnastique. Prenant soudain conscience de sa force, donc de sa normalité, il n'hésite plus à se mêler aux autres.

— *Léocadie, six ans et demi, débile et timid , ne se mêle pas aux autres. A la fin de l'année scolaire, son état de santé s'étant bien amélioré, grâce à un régime fortifiant, elle commençait à s'approcher des joueurs et à s'intéresser à leurs jeux.*

— *Un phénomène curieux s'est produit chez une isolée, la petite Georgette M..., mal soignée par sa mère. Cette dernière, devenue moins misérable ou animée de meilleurs sentiments, s'occupe plus attentivement de sa fillette. Depuis quelques jours, la petite vient à l'école assez bien parée ; elle sourit volontiers et bavarde avec ses compagnes.*

Quand l'enfant se sent pareil aux autres, il va volontiers avec eux. Lorsqu'il pressent une différence, ou que le groupe la lui fait sentir, il a peur et s'éloigne.

Voici d'autres cas de timidité due au sentiment d'infériorité vis-à-vis du groupe : mauvaise santé, condition de vie, classe sociale, langage insuffisant.

— *Il y a des enfants d'une timidité presque incurable, qu'on retrouve presque toujours seuls malgré les aimables avances de leurs camarades. Annie V... n'a joué depuis le début de l'année qu'avec une petite voisine, repoussant la société des autres. A noter le cas d'un enfant de trois ans, Camille T..., de parents italiens, sachant mal le français, habitant loin de l'école dans une ferme isolée. Véritable sauvageon, il a refusé toute l'année de jouer avec d'autres enfants que sa sœur.*

La solitude où vivent les parents, l'absence de voisins créent parfois chez l'enfant un besoin d'isolement difficile à vaincre. En voici encore un témoignage.

— *Maurice B... a été longtemps isolé ; arrivé à l'école à trois ans, il venait de la campagne où il était placé en nourrice dans une ferme. Ses animaux, ses fleurs, ses arbres, ses champs lui manquaient. L'enfant restait sombre en classe. Il comprenait mal le langage des autres petits, en était mal compris, car il s'exprimait volontiers en patois. Il criait et pleurait facilement. Peu à peu il s'est rapproché des autres enfants, les a observés sans se mêler à eux. Pendant plus d'un an il a continué de jouer seul, semblant vivre de ses souvenirs d'enfant, imitant les cris de ses animaux et se roulant dans l'herbe, restant en admiration trente ou quarante minutes devant une fourmi, un escargot, une fleur. Cependant l'adaptation s'est faite, et maintenant Maurice sait prendre part aux jeux communs, les diriger à l'occasion, il a de l'entrain et de la gaîté.*

Inadaptation qui a duré longtemps aussi dans les cas suivants.

— *René, 5 ans. Le père a des accès de folie, il bat la mère et les enfants. Le petit n'est pas anormal, n'a pas de retard intellectuel, ni d'anormalité physique ou morale, mais il n'est pas joyeux et s'isole souvent dans un coin de la cour. Il reste sourd à l'appel des camarades.*

Une précoce honte sans doute s'est-elle emparée du pauvre petit et lui a-t-elle durement fait sentir la différence qui séparait un enfant gâté d'un enfant misérable. Les enfants sont plus sensibles qu'on ne le croit à certains sentiments sociaux qui marquent les castes :

— *Jean P..., 4 ans et demi, est un enfant de chiffonniers, malpropre, maladif, habillé de vêtements ridicules, chaussures blanches trop grandes et vêtements clairs en plein hiver, vieux châles de laine noire noués derrière le dos. Il a conscience de son infériorité, il reste seul dans un coin. Mais depuis la rentrée de Pâques, il a quitté ses haillons de laine, il est un peu mieux vêtu, se sent plus à l'aise, et il partage les jeux de trois camarades.*

— *Je peux citer des isolés. Petits Espagnols misérables, sans chaussettes l'hiver, qui, dans la cour de l'école, restent seuls sur les bancs, sans bouger, et ne vont jamais vers les groupes. Sentent-ils qu'ils ne sont pas comme les autres et qu'on les excluerait sans pitié ?*

Cette dernière réflexion ne doit pas surprendre. Le groupe est sans pitié. Il suffit d'un mot maladroit prononcé par la maîtresse, « n'as-tu pas honte d'avoir les mains sales ? » pour que le groupe exclue le malheureux enfant. Plusieurs fois, après avoir posé la question : « pourquoi ne jouez-vous pas avec lui ? » j'ai entendu cette réponse innocemment faite : « il est sale », ou « il a des poux... »

Quelques institutrices nous font remarquer des cas d'isolement à deux, les enfants ne

formant pas un véritable couple, mais une sorte d'association de défense.

— *Deux pauvres enfants, appartenant au même milieu social, sont restés ensemble toute l'année, unissant leur misère. Ce sont des enfants délaissés, habillés malproprement et que les communautés de jeux ne veulent point.*

Encore un autre couple d'isolés :

En octobre j'avais remarqué deux pauvres isolés qui semblaient vouloir cacher leur misère sale et dépenaillée. Ils jetaient des regards hostiles et sournois sur ceux qui les approchaient. Bientôt ils se rapprochèrent l'un de l'autre, mais ils recherchaient les endroits de la cour les moins fréquentés. Tous deux vivent sur la « zone » dans des milieux infects, et ils sont rebelles à tout témoignage affectueux.

Terminons en citant d'abord l'unique cas d'une fillette qui, elle, ne se mêlait pas aux autres parce qu'elle croyait à sa supériorité sociale. Disons tout de suite que cette stupide vanité lui avait été inoculée par sa mère. La maîtresse écrit : « *Les isolés par raisons de différences sociales sont rares dans notre école qui est particulièrement accueillante aux plus malheureux ; les plus pauvres ne semblent pas souffrir de leur pauvreté et ne s'isolent pas. Cependant une petite fille riche, Jacqueline, fille du percepteur, s'isolait facilement mais cela était dû à l'éducation familiale. La maman disait qu'elle ne voyait dans la ville aucun enfant qui puisse devenir l'ami des siens.*

Citons enfin les derniers types d'isolement, rares mais caractéristiques. Il s'agit des isolés volontaires. Ils se classent en deux catégories : les sensibles et les imaginatifs. Les sensibles sont des enfants nerveux qui presque toujours gardent la nostalgie de l'atmosphère familiale. Ce sont souvent des enfants uniques, élevés dans une famille trop vigilante, tels Pierre Loti, Vigny, qui supportèrent si mal la vie de lycéen ; telle cette petits fille : *Hélène B..., 5 ans et demi, vient depuis deux ans à l'école, mais six mois seulement chaque année. Elle n'a jamais joué avec personne. En récréation, elle reste seule, debout ou assise sur un banc, et observe les autres enfants. Ses camarades ont souvent risqué de l'entraîner, mais en vain. Elle résiste obstinément, se dégage. Je l'ai obligée à se mêler à des jeux divers. Elle s'éclipse dès qu'elle croit que je ne l'observe plus et revient à sa solitude. Elle m'a répondu un jour : mais je m'amuse à voir jouer les autres. En classe, sa réserve est la même, elle semble volontairement s'isoler. Jamais un mot aux camarades ni un regard sur le travail du voisin. Elle n'est pas timide, elle est douce, elle n'est pas inintelligente ; elle aime l'école et elle demande à y venir. Elle appartient à un milieu aisé, elle est fille unique, elle est choyée.*

Voici maintenant une enfant réfractaire, certainement sensible, mais dont il est difficile de classer le cas si l'on considère la brusque transformation de sa sauvagerie en sociabilité.

— *En octobre 1930 mes collègues et moi avions remarqué, parmi les isolés, une fillette de 4 ans et demi, Eliane, qui, ayant adopté une place dans la cour (contre le mur, tout près du va-et-vient des lavabos) restait absolument immobile, la figure figée dans une expression tragique, le regard têtu et sournois. Impossible de rien obtenir de cette enfant, ni un sourire, ni une lueur plus douce dans les yeux, ni même l'acceptation passive d'une caresse. Elle se défendait de tout son corps raidi et crispé dans une immobilité farouche. En classe, même attitude à l'égard de ses camarades, de sa voisine, du matériel d'enseignement, des jouets, qui, posés sur sa table, auraient dû provoquer une réaction salutaire. En janvier, elle n'avait encore touché à rien ni répondu aux sollicitations de l'institutrice. Elle avait l'air d'une bête traquée. J'ai eu l'impression d'une première victoire un jour où je l'ai embrassée par surprise. Son corps s'est détendu, elle a souri, mais en réprimant rapidement le sourire. La maman assurait que l'enfant était gaie à la maison et répétait tout ce qu'elle voyait faire à l'école. Un jour Eliane, s'imaginant que la maîtresse ne la voyait pas, fit le tour de la classe à quatre pattes et triomphalement revint à sa place. De ce jour, elle se laissa approcher, son visage se détendit, ses yeux s'éclairèrent. Mais pendant sept mois elle avait résisté, de toute sa volonté, à toute avance de la collectivité.*

Quelle cause attribuer à cette si curieuse sauvagerie. Peur ? suggestion ? caprice ? Je pense que la petite fille jadis avait peut-être eu très peur après un premier contact avec d'autres enfants, et qu'elle avait subi ce que les psychiâtres appellent un choc en retour, ou bien que par phénomène d'autosuggestion, elle s'interdisait, pour quelle mystérieuse raison ? le jeu et le travail avec les autres. De toute manière la sensibilité jouait un rôle prépondérant.

Les deux derniers exemples nous présentent des formes d'isolement par imagination, soit qu'une imagination très vive entraîne les enfants solitaires dans une féerie où ils sont acteurs et spectateurs et où ils ont l'illusion de vivre à plusieurs, soit que cette

imagination puise sa floraison dans une sensibilité exaltée. Les imaginatifs isolés sont d'ailleurs une minorité.

Mado est une isolée ; elle joue, se promène et vit toute seule. Son principal jeu est la balançoire ou le trapèze. Elle y reste des heures en chantant des choses incompréhensibles sur des airs jolis. Elle parle mal, et si une camarade se moque de son langage bizarre, elle se met en colère, roule de gros yeux et frappe du pied. Un autre imaginatif joue aussi tout seul dans la cour, en faisant bien attention de ne pas poser le pied sur les lignes de séparation de chaque pierre. Il me dit : « je fais attention pour ne pas me mouiller les pieds. Ces lignes sont des rivières »...

En résumé, les cas d'isolement peuvent être ramenés à deux grands types : les isolés par déficience, et les isolés volontaires que nous appellerons des réfractaires. Les isolés par déficience sont presque toujours des malades du corps ou de la volonté. Les infirmes, les gauches, les laids, les malchanceux et les timides gardent leur sauvagerie toute une vie. Cependant la cause déficiente supprimée, ils deviennent sociables, car ils souffraient de leur isolement. Ils s'en consolent parfois en s'associant à un autre isolé, solidarité utilitaire et aimante qui unit l'aveugle au paralytique.

La sociabilité, c'est cette confiance en soi et dans les autres qui invite à l'association, et c'est encore, chez l'enfant, un puissant instinct d'imitation qui le pousse à ressembler à un autre soi-même. L'homme éprouve également ce besoin de ressemblance, et si vivement, que le plus intelligent, le plus habile et le plus fort se soumet à la mode, aux coutumes, aux préjugés, à toutes les conformités du groupe social, même quand il en à la domination. Toute infirmité, toute impuissance, toute bizarrerie impliquent une dissemblance. La dissemblance fait souffrir l'individu fortement épris de sociabilité et elle répugne aux groupes. Tout particularisme d'ailleurs, force, chance, génie ou folie, fait que les élus demeurent des étrangers dans la foule, Moïse se plaint de sa solitude devant le Seigneur.

Les isolés volontaires fuient leurs camarades parce qu'ils se sentent différents des autres et incompris. L'enfant normal éprouve intensément la joie de vivre en communauté avec d'autres enfants de son âge. C'est le premier bienfait de l'école.

Disons qu'une adaptation difficile au milieu social est un signe psycho-physiologique de premier ordre. L'isolement est anormal ; l'état social au contraire est l'heureux moyen de multiplier l'élan vital individuel par la puissance commune.

II. Les exclus

Si des enfants s'isolent volontairement, d'autres, au contraire, sont rejetés du groupe par le groupe lui-même. Tout individu qui se singularise s'expose à l'exclusion.

On sait que le conformisme est le signe du social chez les primitifs. On ne doit aspirer dans la vie matérielle ou religieuse qu'au déjà connu, au déjà expérimenté. On n'a pas plus le droit de modifier les coutumes que les formules du culte. En cela les enfants ressemblent assez aux peuplades primitives. Les psychologues qui ont étudié les jeux enfantins signalent que les sociétés d'enfants réclament de leurs adeptes un respect absolu des rites. Elles excluent momentanément du jeu qui a oublié un mot dans les récitations rythmiques accompagnant certains jeux de balle et certaines rondes. L'exclusion est convenue d'avance, spontanément, par contrat tacite, sans accord verbal préalable. Consentie par l'individu, elle n'a pas le caractère rédhibitoire et opprimant de la mise en quarantaine. L'exclusion du jeu, bien que tyrannique, ne pèse pas à l'individu, tandis que la mise en quarantaine se présente comme une contrainte douloureuse imposée à la victime, soit par une nécessité défensive assez semblable à une mesure de police, soit comme une simple et cruelle fantaisie.

Il y a eu des mises en quarantaine célèbres dont la littérature nous conserve le souvenir. Les pauvres « Petit Chose » en sont les victimes. Cependant, à l'école Maternelle ces exclusions sont rares. La moitié des institutrices interrogées répondent négativement à la question : Avez-vous observé des mises en quarantaine? L'autre moitié entend par cette expression une exclusion temporaire des jeux, venue du groupe ou suggérée par l'éducateur. On se souvient portant de la page célèbre de la « Maternelle » où une innocente petite fille est enfermée dans un cercle qui se ressere sans cesse, proie terrifiée d'une foule enfantine qu'emporte une sorte de folie. Nous ne croyons pas que l'exemple soit fréquent. Mais la société enfantine réclame un conformisme minimum et, durement, elle rejette ceux qu'on pourrait appeler les indésirables.

Voyons, d'après les exemples retenus, quelles sont les catégories d'indésirables. Il y a d'abord l'enfant sale, celui qui répugne physiquement au groupe. Les enfants ne sont pas difficiles sur la propreté, mais quand la malpropreté, trop visible, est devenue, pour ainsi dire, un fait public, ils se montrent sans indulgence.

— *A la suite d'une visite de propreté, il arrive que les petites filles repoussent une*

pouilleuse ou une malpropre durant quelques récréations.

Quelquefois l'enfant subit la loi des castes, et dans ce cas l'exclusion est durable. L'exemple suivant a été observé à Toulouse.

— *Marguerite B..., 5 ans et demi, fillette d'un milieu tout à fait misérable, mal tenue, sale, ayant de mauvaises manières, est exclue des jeux en commun, même quand, par hasard, elle arrive à peu près débarbouillée, ou quand elle a été lavée à l'école. Les autres enfants, tous d'un milieu aisé, ne lui parlent pas, ne veulent pas lui donner la main pour les rondes ; ils lui font des grimaces. Ils l'ont injuriée violemment le jour où elle a offert des fleurs à la maîtresse, fleurs visiblement ramassées à la porte du cimetière tout près duquel elle habite.*

Une institutrice cite un autre cas douloureux qu'elle dit avoir fréquemment observé, et dans lequel se fait jour l'influence des parents tenant devant leurs petits les cruels discours du demi-riche contre le pauvre. Chaque enfant dans chaque famille subit la suggestion, qui devient viable, et qui s'exprimera socialement par le groupe.

— *J'ai constaté maintes fois une forme d'ostracisme dont sont frappés à la campagne les enfants des pauvres salariés, domestiques ou métayers, venus s'engager dans un village de terriens aisés. A A.. (Basses-Pyrénées), une famille de journaliers s'est établie. Deux enfants sont admis dans la classe enfantine. D'un accord tacite, tous les écoliers de cette section considèrent les nouveaux venus avec une curiosité aussitôt hostile; aucun ne s'offre pour les amuser. Le soir, les deux petits sont impitoyablement écartés du groupe qui suit le même chemin. Cela parce qu'ils sont pauvres, et, aggravation de circonstances, étrangers au village.*

Voici un autre exemple du même genre. Il est emprunté à une école de Cholet. Les enfants, nous dit-on, demeurent strictement groupés par voisinage, mode de groupement qu'explique la topographie de l'endroit : les rues étroites du vieux quartier aboutissent à des places où se forment des groupes solidement organisés, qu'on retrouvera dans la cour de récréation. A savoir encore que l'étranger, le nomade, le bohémien est détesté de la population, ancrée depuis des siècles dans ses vieilles maisons. Ainsi s'expliquent les causes complexes de la mise en quarantaine dont il va être quetion. Deux éléments dominent : la répugnance physique et la crainte héréditaire de l'autochtone en face de l'errant.

— *J'ai observé dans mon école un cas d'exclusion où la volonté des enfants fut inébranlable. Tous s'étaient unis pour mettre en quarantaine une petite fille de 5 ans et demi, Marie-Louise L..., et son frère Henry, 3 ans, tous deux d'une malpropreté repoussante, mal élevés et méchants. En outre, les deux enfants habitaient une roulotte de bohémiens dans un parc réservé aux indésirables, et ce mode d'habitation était le plus grand grief que les enfants avaient contre eux. Il m'a été impossible de mettre fin à cette quarantaine.*

Quand les institutrices veulent faire cesser, par un mouvement d'autorité, ces exclusions, elles se heurtent au silence, voire à l'hostilité : les visages fermés, les lèvres muettes en témoignent. Dès que la maîtresse a le dos tourné, on rejette l'intrus. L'autorité de l'adulte reste sans prise sur la volonté de la collectivité enfantine. Sollicité individuellement, chaque enfant accepterait, et parfois de tout cœur, la compagnie du miséreux ou du bohémien. Enfermé dans le groupe, il s'y refuse avec obstination et même avec violence. Comment expliquer cette volonté collective, sinon par un instinct de défense et de protection ? Le groupe défend et protège ses membres. Toute société organisée, ne fût-elle qu'une société d'enfants groupés par le plaisir du jeu, ne voit pas sans répugnance et sans crainte s'approcher l'étranger, celui qui ne participe pas à ses coutumes de clocher. L'exclusion est un moyen de défense naturelle, en même temps qu'une manifestation spontanée de la conscience collective.

Il est d'autre formes d'exclusions moins systématiques, plus fugitives et qui se comprennent mieux. Ces formes sont les plus fréquemment observées. Nous parlons de l'exclusion, souvent tapageuse, des taquins, ou de l'exclusion indignée du mauvais joueur. Dans ce cas, la société se fait pouvoir policier ou justicier.

— *La mise en quarantaine dure peu chez nos petits. Ceux qui ne veulent pas accepter le rôle qu'on leur offre n'ont qu'à se retirer du jeu ; les mauvais joueurs, ceux qui ne veulent pas reconnaître quand ils ont perdu au jeu, sont exclus. Il arrive qu'un joueur est mis en quarantaine par tout son groupe. L'aventure est arrivée fréquemment à Suzanne, 5 ans, très taquine. Voici les réponses de ses compagnes interrogées : « Elle nous embête, elle nous tire les cheveux, elle nous pince ».*

Autre exemple : *Yvette, 5 ans 9 mois, fillette très nerveuse, a des tics, des réactions et des inspirations méchantes. Tous les enfants s'en éloignent.*

Il est enfin une dernière observation, unique en son genre, et qui ne s'explique, ni par

l'instinct de défense, ni par une nécessité de police. L'histoire est originale.

— *Geneviève C., six ans, fille d'ouvriers, bien tenue et gentiment élevée, fut victime d'un accident de motocyclette qui l'enduisit du goudron fraîchement étendu sur la route. Absente pendant deux semaines, elle revint avec la chevelure sévèrement rasée et un air très malheureux. L'enfant, d'un naturel timide, écoutait avec angoisse sa maman qui se demandait tout haut si l'on reprendrait en classe sa petite fille ainsi coiffée. Quand l'enfant fut seule dans la cour, les écoliers et les écolières vinrent se ranger en cercle autour d'elle et à une certaine distance, l'observant en silence. Mines surprises, sévères. Puis après examen, toujours sans un mot, les enfants l'abandonnèrent pour retourner à leurs jeux. L'isolée ne fit pas un geste, elle réfléchit un instant, retourna au vestiaire, se coiffa de son béret et revint dans la cour où elle n'obtint pas le moindre regard. Alors j'intervins. Les enfants acceptèrent sans mot dire la fillette.*

Je pense que l'effet de surprise, vis-à-vis d'une sorte d'infirmité temporaire, accidentelle, mal définie, avait dû dicter au groupe cette silencieuse attitude. Il n'y entrait pas de méchanceté, seulement un étonnement devant l'anormal qui inspirait une mise en garde.

Jusqu'ici nous avons constaté un phénomène de conscience collective. Mais il y a des formes de mise en quarantaine dont la responsabilité incombe à un seul, le plus souvent l'éducateur, et en dehors des intérêts du groupe. La société reçoit la suggestion, la subit s'y accorde et finalement l'impose à son tour. Phénomène fréquemment observé dans les manifestations moutonnières des foules. La suggestion s'installe, s'épanouit, aboutit aux pires exaltations : aussi est-ce une méthode pédagogique dangereuse que de faire intervenir la sanction toujours haineuse des foules, seraient-elle très jeunes. Le jeu « des cornes », cruel, a presque partout disparu, même symboliquement, des méthodes d'éducation. L'on sait combien les enfants s'exaltaient à ce jeu, le geste scandant la mélopée, combien ils en aimaient la volupté méchante dans le tumulte grandissant.

D'eux-mêmes ils savent s'associer à la réprimande en marquant un froid, qui, du reste, dure à peine l'espace d'une récréation, nous dit une institutrice. Leur attitude ordinaire, dans ce cas, est celle d'une vertueuse et muette indignation à l'égard de l'enfant qui vient de se faire gronder. Si la faute est importante et la réprimande plus vive, l'événement peut susciter un élan d'indignation que traduisent regards, gestes, conciliabules à voix basse, et qui gagne peu à peu les indifférents.

Concluons en disant que l'une des manifestations les plus caractéristiques, bien qu'elle soit rare, de volonté collective dans les sociétés libres d'enfants, est la mise en quarantaine des indésirables : le malpropre, le taquin, le mauvais joueur, l'original volontaire ou involontaire, le réprouvé. Le groupe affirme ainsi énergiquement son existence par son droit de n'agréer parmi ses membres, que celui qui peut partager, sans danger pour la collectivité, la vie commune. Aucun suspect ne franchira les portes de la cité enfantine.

Cette compréhension du social n'implique pas une pratique parfaite de la solidarité. Et l'éducateur aura plus d'une fois à faire œuvre de redressement.

Le développement des intérêts de l'enfant

Conférence par Mme Charlotte Buhler

Professeur à l'Université de Vienne

Director of Parents Association Institute, à Londres

L'examen et la connaissance des intérêts a de tous temps présenté un des problèmes les plus difficiles à la psychologie, parce que l'intérêt est un phénomène jusqu'ici indéfini et complexe dont il est difficile de saisir la formation et le développement, en raison même de sa complexité. « Intérêt » est uniquement un mot désignant non seulement un ensemble des divers actes où l'intérêt se manifeste, mais encore une structure compliquée d'intentions...

La compréhension des RELATIONS PRATIQUES ENTRE LES OBJETS ET LES ÉVÉNEMENTS de la vie quotidienne peut être regardée comme le PREMIER DOMAINE D'INTÉRÊTS DE L'ENFANT D'AGE PRÉSCOLAIRE. La FINESSE D'OBSERVATION est souvent remarquable à cet âge et nous trouvons quelquefois un enfant s'INTÉRESSANT spécialement à un certain objet et montrant une PERSÉVÉRANCE extrême dans la POURSUITE DE CET INTÉRÊT.

Nous avons étudié par expériences l'intérêt pour les ÉVÉNEMENTS INCONNUS dès le premier âge. Durant la première année l'enfant redoute les impressions nouvelles. Nous avons constaté au huitième mois des réactions MONTRANT UN CONFLIT ENTRE LA PEUR ET LA CURIOSITÉ à la vue d'une poupée mécanique sur un trapèze. L'enfant observe avec curiosité, étend la main, la retire et l'avance encore. Ces réactions de CONFLITS durent jusqu'au quinzième ou seizième mois. Entre quinze et dix-huit mois la CURIOSITÉ SURMONTE LA CRAINTE et l'enfant commence à EXAMINER l'objet inconnu. A la même époque apparaissent les questions sur les relations des faits et des objets et les premières constatations de la relation de causalité.

C'est aussi à ce moment-là que l'enfant commence à poursuivre des intérêts pratiques dans deux directions :

Premièrement, il se met à manipuler les objets de FAÇON CONSTRUCTIVE, à observer le succès de son action et à montrer combien ce succès a d'importance pour lui. Ici encore on trouve parfois une SPÉCIALISATION PRÉCOCE D'INTÉRÊTS qui n'est bien entendu que passagère.

Deuxièmement, l'enfant montre au cours de la seconde année un intérêt pratique intense pour les RELATIONS AVEC D'AUTRES PERSONNES. Il prouve spontanément et passionnément son AFFECTION pour certaines personnes et ses désirs très définis de FAIRE PARTIE DE LA FAMILLE. Il veut prendre part à la vie de famille, être présent et ne pas être délaissé. L'assiduité, la persévérance et la participation affective avec lesquelles l'enfant de deux à quatre ans poursuit son INTÉRÊT PRATIQUE concernant son rôle dans la famille est un PHÉNOMÈNE CENTRAL de la PREMIÈRE ENFANCE.

Je passe maintenant à l'ÉPOQUE DE L'AGE SCOLAIRE. C'est au point de vue du maître que je veux vous présenter le développement des intérêts en posant la question : QUELS SONT LES INTÉRÊTS QU'UN MAÎTRE PEUT ATTENDRE DE SES ÉLÈVES A UN CERTAIN AGE ?

1° Faits généraux du développement : Entre quatre et six ans un enfant normal, élevé dans un milieu civilisé, montre un intérêt spontané pour les SYMBOLES DE L'ÉCRITURE et les OPÉRATIONS DE CHIFFRES. Nos expériences étendues ont démontré que nous ne pouvons cependant pas attendre avant la sixième année la maturité normale, c'est-à-dire la bonne volonté et la compréhension de la nécessité de SE SOUMETTRE A UN TRAVAIL SCOLAIRE aussi systématique que d'apprendre à lire, écrire et calculer. C'est pourquoi du point de vue psychologique IL EST INOPPORTUN de commencer ce travail avant cette époque.

En ce qui concerne l'INTÉRÊT POUR LES PHÉNOMÈNES DE LA VIE ET DE LA NATURE le maître d'école primaire entre dans la vie de l'enfant à l'époque très importante où sa PREMIÈRE CONCEPTION DU MONDE est ébranlée et où il en cherche de nouvelles explications plus ou moins scientifiques.

ENTRE LA SIXIÈME ET HUITIÈME ANNÉE, les enfants perdent peu à peu la conception ANTROPOMORPHISTE du monde et la remplacent par la conception des SCIENCES NATURELLES MODERNES.

LA PENSÉE DES ENFANTS de six à dix ans se base entièrement, comme il a été démontré par Ormian (Vienne et récemment dans le beau travail de Hacker, sur des FAITS EMPIRIQUES.

Quels sont ces objets et domaines sur lesquels l'écolier porte son intérêt ?

Ce sont : la nature, la technique, les images et inscriptions et, chez tous les enfants, l'intérêt pour l'homme sous différents points de vue. Tous les enfants à ce stade, s'intéressent bien davantage aux faits qu'aux opinions et se procurent le matériel de leur pensée par leur propre observation et non plus par les questions comme les petits enfants. Les constatations faites par l'observation l'emportent sur les questions.

LES CAPACITÉS INTELLECTUELLES ET PHYSIQUES DE L'HOMME ont un intérêt tout spécial pour certains enfants. L'intérêt pour la nature se dirige surtout sur l'aspect et l'existence des choses, les intérêts techniques sont encore bien superficiels et ne se rapportent pas encore à la construction et la capacité des machines, mais surtout à leur APPARENCE ET A L'ORGANISATION. L'intérêt porté aux images et inscriptions de toutes sortes (RÉCLAMES D'AUTOBUS, DE MAISONS, etc.), me paraît être très typique pour les enfants de cet âge. Ceci semble être en rapport avec l'intérêt formel que montrent certains enfants de huit à dix ans en apprenant PAR CŒUR INSCRIPTIONS et DATES DE TOUTES SORTES, ARRÊTS DE TRAMWAY, noms de rues, réclames, numéros de téléphone, etc. Cette période du développement de la mémoire mécanique, qui diminue dans la suite, devrait être utilisée pour l'ENSEIGNEMENT DES LANGUES,

AUCUN DE CES DOMAINES D'INTÉRÊTS NE SEMBLE INDIQUER A CETTE PÉRIODE UNE APTITUDE SPÉCIALE. Ainsi, d'après les recherches américaines les plus récentes, il n'existerait pas de CORRÉLATION TRÈS IMPORTANTE ENTRE INTÉRÊT ET DONS, ce qui présente, bien entendu, un problème difficile pour l'orientation professionnelle. Ce problème ne se pose pas encore pour l'instituteur de l'école primaire. Il est cependant important pour lui de savoir que les INTÉRÊTS ET LES DONS NE SONT QUE PASSAGERS AVANT LA DIXIÈME ANNÉE à part quelques cas tout à fait exceptionnels. Si l'on considère les recherches faites par SPEARMAN sur le facteur général de l'intelligence en même temps que l'immense matériel assemblé dans les trentes dernières années sur le DÉVELOPPEMENT DES INTÉRÊTS ET DES TALENTS, il apparaît indubitablement qu'il n'y a que les talents et les intérêts apparaissant après la dixième année qui sont durables. Je rappelle ici les recherches étendues de l'école de SEASHORE sur le don musical et les nombreux travaux allemands sur le même thème, ainsi que les recherches sur le développement du talent pour le dessin, LA TECHNIQUE et les MATHÉMATIQUES.

Les intérêts et les talents apparaissent avant la dixième année sont l'indice de la PRODUCTIBILITÉ INTELLECTUELLE d'un individu ; ils dénotent uniquement le NIVEAU et non la SUBSTANCE de ses capacités. Celle-ci est caractéristique de l'âge sans l'être de l'individu.

Un intérêt pratique exceptionnellement central dont l'importance n'est pas suffisamment appréciée est celui que l'enfant PORTE A SON PROPRE TRAVAIL. D'après le travail de Baar LES CONVERSATIONS DES ENFANTS DE SIX A DIX ANS se rapportent, dans la proportion de 36 % à leurs propres capacités, tandis que le petit enfant parle avant tout de ses activités. Comme le démontrent les névroses de cet âge, le niveau objectif de sa propre capacité devient un problème vital pour l'enfant de six à dix ans. Cette CRITIQUE DE SOI-MÊME se rapporte en première ligne à la capacité intellectuelle, en un pourcentage bien plus élevé qu'à la capacité physique. Cette critique est, pour la moitié de nos enfants, très négative, pour l'autre moitié positive. C'est au maître que revient le devoir d'aider l'enfant dans les efforts qu'il fait pour juger ses propres capacités. Un grand nombre des névroses de l'enfance scolaire proviennent de l'intérêt intense, mentionné plus haut, qu'apportent les enfants à leur propre capacité. Une incapacité réelle ou supposée occasionne de graves crises affectives.

Pour le maître, le manque d'intérêts chez un élève, pose un problème des plus désagréables.

Parmi ces enfants qui manquent d'intérêt (scolaire) il est nécessaire de distinguer ceux dont la MATURITÉ EST RETARDÉE de ceux qui MANQUENT DE TALENTS et encore d'autres dont l'intérêt est DÉTOURNÉ vers d'autres choses. Il est de même nécessaire de DISTINGUER CEUX dont l'incapacité provient de leurs TROUBLES AFFECTIFS de CEUX qui sont réellement INCAPABLES et desquels on a tort d'attendre un effort.

Nouvelles diverses

2e Congrès National d'Orientation Professionnelle

Lille 17-18-19 Juillet 1939

L'Association Générale des Orienteurs de France qui groupe les Directeurs d'Offices d'Orientation Professionnelle subventionnés par l'Etat a décidé, en accord avec l'Administration Municipale de Lille, d'organiser à Lille, les 17, 18, 19 juillet 1939, le deuxième Congrès National d'Orientation Professionnelle.

Programme du Congrès

1° L'orientation professionnelle et la famille.

Président de séance : M. Fontègue, Inspecteur Général de l'Enseignement Technique, Co-Directeur de l'Institut National d'Orientation Professionnelle.

2° La continuité de l'Orientation Professionnelle.

Président de séance : M. Larcher, Inspecteur Général des Services d'Orientation Professionnelle au Ministère de l'Education Nationale.

3° L'orientation professionnelle et la situation économique.

Président de séance : M. Pouillot, Inspecteur Divisionnaire du Travail et de la main-d'œuvre de la Seine.

Des visites et excursions seront prévues.

Les congressistes bénéficieront de la réduction habituelle sur les grands réseaux français.

Inscriptions au Congrès

Le droit d'adhésion est fixé à 35 francs.

Tous les documents, rapports, compte-rendus relatifs aux travaux du Congrès seront publiés in-extenso ou résumés par les soins du Comité d'Organisation. Ils seront adressés aux membres du Congrès qui auront joint à leur droit d'adhésion une somme de 40 francs.

Les sommes doivent être versées au Trésorier de l'Association Générale des Orienteurs de France, M. Bunel, 2, rue Soyer, Neuilly-sur-Seine (Seine), Compte chèques postaux Paris 997-81.

Adresser les bulletins d'adhésion, les rapports et la correspondance relative au Congrès, au Commissaire Général du Congrès, M. Raymond Lallau, Directeur de l'Office Municipal d'Orientation Professionnelle de Lille, Mairie de Lille.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Gina Lombroso Ferrero, **L'Eclosion d'une Vie,** Léo Ferrero de sa naissance à sa vingtième année, d'après les notes de sa mère. Paris, Editions Rieder, 1938, vol. 12 × 18,5 de 302 p., fr. 18.

Ce petit livre est touchant et exquis. Enfant génial, Léo Ferrero, qui devait mourir brusquement à trente ans, était déjà un écrivain très apprécié. Certains ouvrages posthumes frappent par l'extraordinaire maturité de cet esprit étincelant. Peu d'êtres, sans doute ont dû jouir autant de la vie, au sein d'un cadre familial composé d'êtres d'élite : un grand père, savant universellement connu par ses études sur l'anthropologie criminelle, César Lombroso (1835-1909) ; une mère écrivain et sociologue, dont tout le monde connaît les thèses anti-féministes sur l'âme de la femme ; un père, historien également connu et apprécié dans le monde entier, grand libéral qui professe depuis l'avènement du fascisme, à l'Université de Genève : Guglielmo Ferrero.

On aurait pu craindre qu'un ouvrage consacré par une mère à un fils tendrement adoré fût un panégyrique somme toute pénible pour le lecteur. Il suffit de lire les premières pages pour que s'efface cette impression. Tous les documents, à part des lettres d'amis, écrites au lendemain de sa mort, ont été écrits au cours des années. C'est simplement le journal d'une maman cultivée qui, parfois inquiète, plus souvent émerveillée, assiste à « l'éclosion d'une vie ». Ou plutôt, ce sont des notations choisies — chaque année de vie ne compte en moyenne que 14 à 15 pages — notes précédées d'un titre très bref : logique, courage et peur, animisme, exactitude, affectivité, sens esthétique, scrupules, etc., etc., où l'auteur révèle son intention de fournir des éléments d'une monographie psychologique.

Dès lors, a-t-on affaire à un ouvrage de psychologie ? Non. Et c'est là précisément un des charmes de ce livre qu'il répond à toute espèce de catégorie littéraire et à aucune. Plus exactement, il apporte ce qui pourrait servir de matière première à plusieurs études de psychologie (étude des traits propres à chaque âge, avec un décalage de 3 ou 4 ans dû à la précocité de Léo, étude sur les liens de cause à effet, étude comparée, différentes monographies étant confrontées, etc.). Mais toutes ces études feraient évaporer le parfum de spontanéité et de poésie qui se dégage de chacune de ces pages. Est-ce alors un ouvrage proprement littéraire ? Oui, certes ; et pourtant ce ne fut pas l'intention première de cette mère ; sans la mort prématurée de son fils, ces pages intimes n'eussent sans doute jamais vu le jour. Serait-ce alors, à la catégorie « mémoires » qu'il appartient ? Doubles mémoires, puisqu'une quantité de paroles du héros sont rapportées, des poésies reproduites, poésies appartenant à chaque âge, dès dix ans ! Dialogue, où les lettres liminaires de la mère à son enfant ont une valeur à la fois poétique et spirituelle émouvante. Dès avril 1903 — l'enfant devait naître le 16 octobre — Gina Lombroso écrit, sur son journal, s'adressant à son « bourgeon » : « Puisses-tu diminuer la somme des douleurs autour de toi ! » Et en octobre 1910 : « Tu es consciencieux, loyal, tendre, avide de semer la joie autour de toi ». Semer la joie : comme si l'enfant avait entendu l'appel, ac-

quiescé, promis, et tenu largement sa promesse.

« L'enfance d'un génie », aurait-on pu, sans exagérer, intituler le livre : « Ce n'est point étonnant, me dit un astrologue : avoir Mars et Uranus en conjonction sur l'Ascendant (le ciel à l'horizon Est) dans le Sagittaire — quelle tension prodigieuse ! Il est inouï qu'il ait pu survivre à une impulsion aussi formidable ! » — Précocité, élans de joie, avidité à conquérir la vie, tout ce qu'elle peut donner de beau, finesse de sentiment, tendresse, exaltation coupée d'effondrements nerveux... C'est cela, oui tout cela, qui fait le charme prenant de ces pages. Par delà les notes succintes de la monographie psychologique, c'est bien l'*éclosion* de cette vie qui forme l'objet central et essentiel de ces pages. Pétillement qui grise le lecteur comme un coupe de champagne.

Ad. F.

Table des Matières 1938

Pages

JANVIER (N° 134)

M. A. CARROI: Pour la Classe d'Orientation 5
Marg. REYNIER : Un poète formé par son enfance : Anna de Brancovan, comtesse de Noailles 11
Bernard CHARBONNEAU : Fabrication des bons élèves (Extrait de « Esprit » 14
Publications du B. I. E. 18

L'Enseignement de la Psychologie dans la préparation des Maîtres

Recommandations 26

FÉVRIER-MARS 1938 (N° 135) N° spécial

1re Partie. — Le Groupe Français d'Education Nouvelle et la Revue « Pour l'Ère Nouvelle »

I. PRÉAMBULE 39
II. Chapitre premier : Historique... 44
III. Chapitre II : l'œuvre de la Revue et du Groupe 58
IV. Conclusion 69

Deuxième partie

Mlle ANGLES : Par la confiance et la joie 70
M. A. CARROI : La méthode du travail par équipes dans l'enseignement du second degré 75
M. L. SOUSTRE : L'Education Nouvelle dans l'Enseignement Primaire.
Annie FOURNIER : Ecoles nouvelles. 87
Lucien BOFS : A travers les revues pédagogiques de langue française. 90

AVRIL (N° 136)

P. BOVET : La lutte contre l'analphabétisme 101
E. FLAYOL : Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Education Nouvelle pendant l'année 1937..... 110
SUR LA CLASSE D'ORIENTATION :
1° Adresse à M. le Ministre de l'Education Nationale 116
2° M. L. CAZAMIAN : Autour de l'orientation scolaire 117
Questionnaire proposé par la Commission des Loisirs 119
E. DELAUNAY : Chronique française. 120

MAI-JUIN (N° 137)

H. WALLON : Développement moteur et mental chez l'enfant : discussion. 133
Ad. FERRIÈRE : L'extraordinaire évolution pédagogique du Chili 141
Paul GEHEEB : Les deux tâches de l'éducation 146
H. MADRIZ DE KONINCK : Un essai d'application de la méthode Decroly au Salvador 147
Mme P. BOVET : L'Education Nouvelle dans l'Inde 149
Lisette VINCENT : Les Instituts pour ouvriers dans l'Espagne républicaine 150
L. BOES : A travers les Revues. Revues de langue française 151

JUILLET (N° 138)

Vivian OGILVIE : Activité de la Ligue Internationale d'Education Nouvelle (N. E. F.) 165
Dr N. ROUBAKINE : Programme de culture populaire dans les pays primitifs 172
Elsa NEUSTADT : Pour les enfants malades 178
Paul PLOTTKE : La psychologie d'Alfred Adler et l'Education musicale. 180

Pages

AOUT-SEPTEMBRE (N° 139)

Dr H. WALLON : La formation psychologique des maîtres 197
Ad. FERRIÈRE : La formation sociale de l'enfant 202
Louise VINCENDON : La poésie chez l'Enfant 205
Mme CAZAMIAN : Chronique des revues anglaises et américaines 207
L. BOES : A travers les revues de langue française 210

OCTOBRE (N° 140)

P. GUILLAUME : La formation des habitudes (Conférence faite au Congrès de l'Education Populaire) .. 229
Ad. FERRIÈRE : Quatre témoignages de l'Inde en faveur de l'Ecole active. 235
Mlle E. FLAYOL : L'Individualisation de l'Enseignement 237
E. DELAUNAY : Chronique française. 240

NOVEMBRE (N° 141)

Dr H. WALLON : Les troubles du caractère et la discipline (Conférence faite au Congrès de l'Education populaire) 261
Ad. FERRIÈRE : Giuseppe Lombardo-Radice 264
Dr A. DECROLY : Le programme d'une école dans la vie 266
Mlle SOUSTRE : Les suggestions collectives dans les sociétés d'enfants. 272
Ad. FERRIÈRE : L'autarcie réalisée dans un collège des Etats-Unis 275

DÉCEMBRE (N° 142)

Victor BASCH : La beauté rendue sensible aux enfants 293
Louis BOULONNOIS : L'intervention psychologique à l'école de plein air de Suresnes 296
M. LE LAY : Sur l'expérience des classes d'orientation (extraits du rapport) 301
H. PIÉRON : Les méthodes de mesure. 305
M. L. SOUSTRE : Les sociétés d'enfants de 2 à 7 ans (extrait) 307
Charlotte BUHLER : Le développement des intérêts de l'enfant (conférence). 312

Dans chaque N° « Nouvelles Diverses » — Chronique des Livres, etc.

A LA RECHERCHE DE LA LIBERTÉ

Examen de la portée sociale de l'éducation

Rédigé par Wyatt RAWSON

Traduit de l'Anglais par Anne ARCHINARD

PRÉFACE DE M. LE PROFESSEUR ADOLPHE FERRIÈRE

Tous les anciens congressistes de Cheltenham, tous les éducateurs qui ont eu le regret de ne pouvoir assister à cette réunion internationale se réjouiront de la parution de cet ouvrage.

On se souvient du thème des travaux : Education et Liberté.

Ce difficile problème, toujours actuel, est envisagé sous tous ses aspects dans la synthèse, préfacée par Ad. FERRIÈRE, qui est aujourd'hui offerte au public.

On y voit les recherches, les opinions diverses des spécialistes de l'éducation s'affronter dans un sincère désir de faire le point du travail accompli déjà au sein de la famille, à l'école, dans les institutions sociales et de préparer une base de travail aux éducateurs soucieux de progrès humain.

Un vol. in-8 couronne. Prix : Fr. 20

Envoi franco contre chèque ou mandat adressé aux EDITIONS FUSTIER, 8, rue de Choiseul, Paris (2e)

Chèques-Postaux Paris 1913-87

EN SOUSCRIPTION

Albert EHM

L'ÉDUCATION NOUVELLE

Ses principes - Son évolution historique
Son expansion mondiale
Préface de Ad. FERRIÈRE
Ouv. près de 300 pp. 16 x 24
Prix de souscription ..... **20 fr.**

A PARAITRE

Albert EHM

F. W. FŒRSTER

Sa pédagogie morale
Préface de F. W. FŒRSTER
Ouv. près de 350 pp. 16 x 24
Prix de souscription..... **25 fr**

Nombreuses indications bibliographiques (plus de 700 par ouvrage)
Editions ALSATIA, 1, Rue Garancière, Paris VIe
ou à l'auteur : **A. EHM,** *Lycée Fustel de Coulanges - STRASBOURG*

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

'ASEN' Rue du Jura, 13, GENEVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoeudres
d'après M. le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

Des publications établies sur les principes de l'éducation nouvelle :

EDITIONS BOURRELIER

Ouvrages classiques primaires. — Livres de lecture pour les enfants. — Matériel didactique. — Chant. — Poésie. — Cahiers de pédagogie moderne, etc.

Envoi gratuit des catalogues
et d'une documentation sur demande
76, rue de Vaugirard — **PARIS (6e).**

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon - Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand. en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr 6

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge et de toutes nationalités

Internat et pavillon scolaire allemand seront ouverts cet automne

Directeur : KEES BOEKE

BILTHOVEN (Hollande)

HOBBEMALAAN 76

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

Mme Pauline KERGOMARD

L'ÉDUCATION MATERNELLE DANS L'ÉCOLE

Pages choisies et ordonnées par
Mmes DEBRAT et CHARVAT, inspectrices des écoles maternelles

Un volume 13 x 19, broché..... **16 fr. 50**

Cette éducatrice avait prévu l'école active et cette notion ressort clairement des « *Pages choisies* » que nous présentons au public

EXTRAIT DE NOTRE CATALOGUE

Mlle MAUCOURANT — **LA PREMIÈRE ÉTAPE**
Les méthodes actuelles de l'éducations pour les enfants de 2 à 7 ans - Principes - Documentation pratique. Un vol. 18 x 23. **25 fr.**

Mlle MAUCOURANT. — **LA SECONDE ÉTAPE**
Les méthodes actuelles d'éducation. Pédagogie pratique du Cours Préparatoire. Un vol. 18 x 23, broché..... **15 fr.**

Mlles MAUCOURANT et JOLY. — **L'ÉDUCATION des SENS PAR L'ACTIVITÉ** Pratique. Exercices. Résultats. Un vol. 13 x 19 **13 fr. 75**

Mlle FLAYOL. — **LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR** **15 fr.**

Mme Kergomard et Mlle H. S. Brès. - **L'ENFANT DE 2 A 6 ANS**
Notes de Pédagogie pratique. Commentaire de l'organisation pédagogique. Nouvelle édition revue par Mlle BILLOTEY, broché..... **14 fr. 75**

CH. CHARRIER. — **LA PÉDAGOGIE VÉCUE A L'ÉCOLE DES PETITS.** Un vol. 12 x 18,5, broché..... **25 fr. 25**

Mlle BILLOTEY. — **AUTOUR DE L'ECOLE MATERNELLE**
Notes et impressions. Un vol. 13 x 18, broché..... **16 fr. 50**

Mlle CUNÉO. — **LE VADE MECUM DES EXERCICES SENSORIELS A L'ECOLE DES PETITS**..... **5 fr.**

INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Collection " Bleue ". — 5 Cahiers, chacun **10 fr.** ; les 5 : **40 fr.**
Collection " Ivoire ". — 3 Ouvrages chacun — **15 fr.**
(Catalogue gratuit sur demande)

ABONNEZ-VOUS à **L'ÉDUCATION ENFANTINE**

paraissant tous les 20 jours. 1 an : **25 fr.** le N° : **1.75.** (spécimen gratuit)

Demandez l'envoi gratuit de notre Catalogue n° 1 : MATÉRIEL DIDACTIQUE où vous trouverez un ensemble de jeux, de publications et de méthodes diverses, absolument unique et sans précédent dans toute l'Europe.